

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE DE CAS D'ENTRETIENS SUR LE PORTFOLIO FAVORISANT LA
PRATIQUE RÉFLEXIVE CHEZ DES ÉTUDIANTS EN ÉDUCATION
PRÉSCOLAIRE ET EN ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
KARINE LABELLE

FÉVRIER 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Arrivée au terme de cette longue et formidable aventure qu'a été la rédaction de ce mémoire de maîtrise, je ne peux passer sous silence la contribution extraordinaire de certaines personnes.

Au printemps 2010, je me suis inscrite à la formation offerte aux enseignants-associés dans le but de pouvoir guider de futurs enseignants lors de leurs stages. J'y ai fait la rencontre (pour une deuxième fois, puisqu'elle m'avait déjà enseigné au Baccalauréat) de Sylvie Viola. Cette formation m'a enthousiasmée au plus haut point, me donnant même envie de replonger dans des études de 2^e cycle. Je me suis donc inscrite à la maîtrise en éducation, sous la direction de Mme Viola. Je suis profondément reconnaissante de l'accompagnement, de l'écoute, de l'appui, de l'empathie, dont elle a fait preuve à mon égard. Tout au long de mes études, elle m'a donné l'occasion de participer à de nombreux projets entourant la formation des étudiants en enseignement. Merci infiniment pour cette confiance!

En tant que mère de trois enfants, enseignante au primaire et chargée de cours, je ne peux nier qu'il était parfois difficile de trouver le temps de faire des lectures, de rédiger quelques pages, d'analyser des données... Je n'aurais pu y arriver sans l'aide de mon conjoint, Francis Banville. C'est lui qui a très souvent pris l'initiative d'aller faire des courses avec les enfants, pour «laisser travailler maman». C'est aussi lui qui a pris la relève de plusieurs tâches dans la maison pendant que j'étais cloîtrée dans mon bureau. Merci mille fois de m'avoir suivie dans cette aventure! Je suis privilégiée de partager ta vie!

Je me dois aussi de remercier chaleureusement mon père et ma mère, Robert Labelle et Sylvie Bergeron. Merci d'avoir toujours été fiers de moi, merci de m'avoir encouragée à aller jusqu'au bout et merci d'avoir souvent pris soin de mes enfants pendant que je travaillais sur ce mémoire. Il n'y a pas de mots pour exprimer toute ma gratitude...

Sans pouvoir les nommer tous, je me dois de souligner l'importance du soutien et de l'écoute de mes amis, de mes collègues et des membres de ma famille. Merci de tout cœur!

À mes trois merveilleux enfants, Antoine, Laurence et Guillaume : merci pour vos sourires, pour vos câlins, pour vos dessins durant ce périple. Vous avoir dans ma vie m'a permis de comprendre la différence entre l'essentiel et le superficiel...

Finalement, je me dois de remercier chaleureusement les quatre étudiants, les quatre superviseurs, les trois enseignants-associés et les deux didacticiens ayant participé à cette recherche. Merci pour le temps que vous m'avez généreusement accordé et pour l'intérêt que vous avez témoigné pour ce projet!

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	xiii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	xv
RÉSUMÉ	xvii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Les changements dans la formation initiale en enseignement au Québec	3
1.2 L'appropriation de la démarche réflexive chez les enseignants.....	8
1.3 Le portfolio de développement professionnel.....	13
1.4 La démarche traditionnelle du portfolio.....	15
1.5 L'accompagnement de l'étudiant lors de l'entrevue sur le portfolio	19
1.5.1 Le point de départ : la réflexion écrite dans le portfolio	19
1.6 Les formules d'accompagnement du portfolio	22
1.6.1 Le groupe de pairs supervisé par un mentor.....	23
1.6.2 Le tutorat entre pairs.....	26
1.6.3 L'entrevue sur le portfolio.....	28
1.6.3.1 Le déroulement de l'entrevue	28
1.6.3.2 Des gains bénéfiques pour le mentor	29
1.6.3.3 Les avantages de l'entrevue	30
1.7 L'accompagnateur et la démarche réflexive de l'étudiant	31
1.7.1 Le superviseur de stage.....	32
1.7.2 L'enseignant associé.....	33
1.7.3 Le didacticien	35
1.7.4 Synthèse.....	36

1.8	Question et objectifs de recherche	38
CHAPITRE II		
	CADRE THÉORIQUE	41
2.1	Les concepts de réflexion et de pratique réflexive.....	41
2.1.1	Les modèles de processus mis en œuvre dans la pratique réflexive... 42	
2.1.1.1	La pratique réflexive pour résoudre un problème.....	43
2.1.1.2	La pratique réflexive pour l'apprentissage et le développement professionnel	45
2.1.2	Les degrés de complexité de la réflexion de Mezirow (1991)	50
2.1.3	La métacognition (modèle Lefebvre-Pinard et Pinard, 1985)	54
2.1.4	Le portfolio en tant qu'acte réflexif.....	59
2.2	Le concept de portfolio en enseignement.....	61
2.2.1	Le portfolio comme pratique professionnalisante	62
2.2.2	Le portfolio pour une mise en relation et une intégration du savoir enseignant	63
2.2.3	Le portfolio d'apprentissage et le portfolio d'évaluation	64
2.2.4	Le portfolio au Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BÉPEP) à l'UQAM.....	65
2.3	Modèles d'entretien métacognitif	67
2.3.1	L'entretien critique (Piaget, 1947; Perraudeau, 1998, 2002)	69
2.3.1.1	Les postures de l'intervieweur	69
2.3.1.2	Le déroulement de l'entretien critique	70
2.3.2	Le dialogue pédagogique (de La Garanderie, 1989; Le Poul, 2002; Gaté, 2012)	71
2.3.2.1	Les postures du tuteur	74
2.3.2.2	Un modèle de déroulement du dialogue pédagogique.....	75
2.3.3	L'entretien d'explicitation (Vermersh, 2011).....	76
2.3.3.1	La canalisation de la verbalisation vers la parole incarnée..	79
2.3.3.2	La canalisation de la verbalisation vers la dimension préréfléchie de l'action et recours à la mémoire concrète	80
2.3.4	Synthèse des techniques d'entretien métacognitif.....	81
2.4	Question et objectifs.....	86
CHAPITRE III		
	MÉTHODOLOGIE.....	89
3.1	Type de recherche	90

3.2	Sélection des participants.....	91
3.3	Collecte de données.....	95
3.3.1	Technique de prise de données de notre étude	96
3.3.2	Devis de recherche.....	97
3.3.3	Déroulement de l'entretien	102
3.4	Analyse des données	103
3.5	Codification des données	103

CHAPITRE IV

ANALYSE DES RÉSULTATS.....		111
4.1	L'entretien entre l'étudiant 1 et le superviseur 1 (E1S1).....	114
4.1.1	Les techniques d'entretien du superviseur 1.....	115
4.1.2	La pratique réflexive de l'étudiant lors de l'entretien E1S1.....	119
4.1.2.1	Les étapes du processus d'apprentissage expérientiel	120
4.1.2.2	Les niveaux de réflexion.....	122
4.1.2.3	Les connaissances métacognitives.....	125
4.1.3	Synthèse du portrait de l'entretien E1S1	126
4.2	L'entretien entre l'étudiant 1 et le didacticien 1 (E1D1)	128
4.2.1	Les techniques d'entretien du didacticien 1	128
4.2.2	La pratique réflexive de l'étudiant lors de l'entretien E1D1	132
4.2.2.1	Les étapes du processus d'apprentissage expérientiel	132
4.2.2.2	Les niveaux de réflexion.....	134
4.2.2.3	Les connaissances métacognitives.....	136
4.2.3	Synthèse du portrait de l'entretien E1D1	137
4.3	L'entretien entre l'étudiant 2 et l'enseignant associé 2 (E2EA2)	140
4.3.1	Les techniques d'entretien de l'enseignant associé 1	140
4.3.2	La pratique réflexive de l'étudiant lors de l'entretien E2EA2.....	143
4.3.2.1	Les étapes du processus d'apprentissage expérientiel	143
4.3.2.2	Les niveaux de réflexion.....	145
4.3.2.3	Les connaissances métacognitives.....	146
4.3.3	Synthèse du portrait de l'entretien E2EA2	146
4.4	L'entretien entre l'étudiant 2 et le superviseur 2 (E2S2)	149
4.4.1	Les techniques d'entretien du superviseur 2.....	149
4.4.2	La pratique réflexive de l'étudiant lors de l'entretien E2S2.....	153
4.4.2.1	Les étapes du processus d'apprentissage expérientiel	153

4.4.2.2	Les niveaux de réflexion.....	155
4.4.2.3	Les connaissances métacognitives.....	157
4.4.3	Synthèse du portrait de l'entretien E2S2	158
4.5	L'entretien entre l'étudiant 3 et l'enseignant associé 3 (E3EA3)	160
4.5.1	Les techniques d'entretien de l'enseignant associé 3	160
4.5.2	La pratique réflexive de l'étudiant lors de l'entretien E3EA3.....	165
4.5.2.1	Les étapes du processus d'apprentissage expérientiel	165
4.5.2.2	Les niveaux de réflexion.....	166
4.5.2.3	Les connaissances métacognitives.....	168
4.5.3	Synthèse du portrait de l'entretien E3EA3	169
4.6	L'entretien entre l'étudiant 3 et le superviseur 3 (E3S3)	171
4.6.1	Les techniques d'entretien du superviseur 3.....	171
4.6.2	La pratique réflexive de l'étudiant lors de l'entretien E3S3.....	176
4.6.2.1	Les étapes du processus d'apprentissage expérientiel	176
4.6.2.2	Les niveaux de réflexion.....	178
4.6.2.3	Les connaissances métacognitives.....	180
4.6.3	Synthèse du portrait de l'entretien E3S3	182
4.7	L'entretien entre l'étudiant 4 et l'enseignant associé 4 (E4EA4)	184
4.7.1	Les techniques d'entretien de l'enseignant associé 4	184
4.7.2	La pratique réflexive de l'étudiant lors de l'entretien E4EA4.....	187
4.7.2.1	Les étapes du processus d'apprentissage expérientiel	187
4.7.2.2	Les niveaux de réflexion.....	189
4.7.2.3	Les connaissances métacognitives.....	191
4.7.3	Synthèse du portrait de l'entretien E4EA4	193
4.8	L'entretien entre l'étudiant 4 et le superviseur de stage 4 (E4S4)	195
4.8.1	Les techniques d'entretien du superviseur 4.....	195
4.8.2	La pratique réflexive de l'étudiant 4 lors de l'entretien E4S4.....	199
4.8.2.1	Les étapes du processus d'apprentissage expérientiel	199
4.8.2.2	Les niveaux de réflexion.....	201
4.8.2.3	Les connaissances métacognitives.....	204
4.8.3	Synthèse du portrait de l'entretien E4S4	205
4.9	L'entretien entre l'étudiant 4 et le didacticien 4 (E4D4)	207
4.9.1	Les techniques d'entretien du didacticien 4	207
4.9.2	La pratique réflexive de l'étudiant lors de l'entretien E4D4	213
4.9.2.1	Les étapes du processus d'apprentissage expérientiel	213

4.9.2.2	Les niveaux de réflexion.....	216
4.9.2.3	Les connaissances métacognitives.....	219
4.9.3	Synthèse du portrait de l'entretien E4D4	220
CHAPITRE V		
DISCUSSION		223
5.1	Analyse de chacun des cas	224
5.1.1	L'entretien E1S1	224
5.1.2	L'entretien E1D1	228
5.1.3	L'entretien E2EA2.....	236
5.1.4	L'entretien E2S2.....	240
5.1.5	L'entretien E3EA3.....	243
5.1.6	L'entretien E3S3	248
5.1.7	L'entretien E4EA4.....	252
5.1.8	L'entretien E4S4	256
5.1.9	L'entretien E4D4	260
5.2	Portrait des modèles d'entretien.....	264
5.2.1	L'entretien d'explicitation	264
5.2.2	L'entretien de type «Critique».....	266
5.2.3	L'entretien de type «Dialogue pédagogique»	267
5.2.4	Synthèse du portrait des entretiens	268
5.3	Portrait de l'analyse réflexive mise en œuvre lors des entretiens	269
5.3.1	Apport des entretiens par rapport à l'écrit	269
5.3.2	Les didacticiens en tant qu'intervieweurs	272
5.3.3	Les enseignants associés en tant qu'intervieweurs	273
5.3.4	Les superviseurs en tant qu'intervieweurs	275
5.3.5	La réflexion à l'oral	276
CONCLUSION.....		279
APPENDICE A.....		285
APPENDICE B		289
BIBLIOGRAPHIE		293

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
Figure 1.1	Schéma du développement professionnel (traduction libre de Gossman, 2008)..... 10
Figure 2.1	Dimensions sous-jacentes au processus d'apprentissage expérientiel (traduction libre de Kolb, 1984)..... 47
Figure 2.2	Processus des actions réflexives et non réflexives (adapté de Mezirow, 2001)..... 51
Figure 2.3	Prise en charge de l'activité cognitive par un individu (Lefebvre-Pinard et Pinard, 1985)..... 56
Figure 2.4	Modèle synthèse des processus et niveaux de réflexion 60
Figure 2.5	Système des informations satellites de l'action vécue (adapté de Vermersch, 2000) 78
Figure 2.6	Modèle de l'interaction des techniques d'entretien de l'intervieweur et de la pratique réflexive de l'étudiant 85
Figure 3.1	Grille de codage des niveaux de réflexion, d'après Kember (1999) ... 93
Figure 4.1	Grille de codage de Kember, d'après la théorie des niveaux de réflexion de Mezirow 112
Figure 4.2	Modèle général des interactions lors des entretiens 113
Figure 4.3	Techniques d'entretien du superviseur 1 116
Figure 4.4	Informations recherchées par les questions d'élucidation du superviseur 1 117
Figure 4.5	Étapes du processus d'apprentissage expérientiel de l'étudiant lors de l'entretien E1S1 121
Figure 4.6	Niveaux de réflexion de l'étudiant lors de l'entretien E1S1 123
Figure 4.7	Connaissances métacognitives de l'étudiant lors de l'entretien E1S1 125
Figure 4.8	Interaction des composantes de l'entretien E1S1 127

Figure 4.9	Techniques d'entretien du didacticien 1	129
Figure 4.10	Informations recherchées par les questions d'élucidations du didacticien 1	131
Figure 4.11	Étapes du processus d'apprentissage expérientiel de l'étudiant lors de l'entretien E1D1	132
Figure 4.12	Niveaux de réflexion de l'étudiant lors de l'entretien E1D1	135
Figure 4.13	Connaissances métacognitives de l'étudiant lors de l'entretien E1D1	137
Figure 4.14	Interaction des composantes de l'entretien E1D1	139
Figure 4.15	Techniques d'entretien de l'enseignant associé 2	141
Figure 4.16	Étapes du processus d'apprentissage expérientiel de l'étudiant lors de l'entretien E2EA2	144
Figure 4.17	Niveaux de réflexion de l'étudiant lors de l'entretien E2EA2	145
Figure 4.18	Interaction des composantes de l'entretien E2EA2	148
Figure 4.19	Techniques d'entretien du superviseur 2	150
Figure 4.20	Informations recherchées par les questions d'élucidation du superviseur 2	151
Figure 4.21	Étapes du processus d'apprentissage expérientiel de l'étudiant lors de l'entretien E2S2	154
Figure 4.22	Niveaux de réflexion de l'étudiant lors de l'entretien E2S2	156
Figure 4.23	Connaissances métacognitives de l'étudiant lors de l'entretien E2S2	157
Figure 4.24	Interaction des composantes de l'entretien E2S2	159
Figure 4.25	Techniques d'entretien de l'enseignant associé 3	162
Figure 4.26	Informations recherchées par les questions d'élucidation de l'enseignant associé 3	163
Figure 4.27	Étapes du processus d'apprentissage expérientiel de l'étudiant lors de l'entretien E3EA3	165
Figure 4.28	Niveaux de réflexion de l'étudiant lors de l'entretien E3EA3	167
Figure 4.29	Connaissances métacognitives de l'étudiant lors de l'entretien E3EA3 .	169

Figure 4.30	Interaction des composantes de l'entretien E3EA3	170
Figure 4.31	Techniques d'entretien du superviseur 3	173
Figure 4.32	Types de manifestation d'écoute active du superviseur 3	173
Figure 4.33	Informations recherchées par les questions d'élucidation du superviseur 3	174
Figure 4.34	Étape du processus d'apprentissage expérientiel de l'étudiant lors de l'entretien E3S3	177
Figure 4.35	Niveaux de réflexion de l'étudiant lors de l'entretien E3S3	179
Figure 4.36	Connaissances métacognitives de l'étudiant lors de l'entretien E3S3	181
Figure 4.37	Interaction des composantes de l'entretien E3S3	183
Figure 4.38	Techniques d'entretien de l'enseignant associé 4	185
Figure 4.39	Informations recherchées par les questions d'élucidation de l'enseignant associé 4	186
Figure 4.40	Étapes du processus d'apprentissage expérientiel de l'étudiant lors de l'entretien E4EA4	188
Figure 4.41	Niveaux de réflexion de l'étudiant lors de l'entretien E4EA4	190
Figure 4.42	Connaissances métacognitives de l'étudiant lors de l'entretien E4EA4 .	192
Figure 4.43	Interaction des composantes de l'entretien E4EA4	194
Figure 4.44	Techniques d'entretien du superviseur 4	196
Figure 4.45	Informations recherchées par les questions d'élucidation du superviseur 4	197
Figure 4.46	Étapes du processus d'apprentissage expérientiel de l'étudiant lors de l'entretien E4S4	199
Figure 4.47	Niveaux de réflexion de l'étudiant lors de l'entretien E4S4	201
Figure 4.48	Connaissances métacognitives de l'étudiant lors de l'entretien E4S4	204
Figure 4.49	Interaction des composantes de l'entretien E4S4	206
Figure 4.50	Techniques d'entretien du didacticien 4	208
Figure 4.51	Informations recherchées par les questions d'élucidation du didacticien 4	209

Figure 4.52	Manifestations de l'écoute active du superviseur 4.....	211
Figure 4.53	Étapes du processus d'apprentissage expérientiel de l'étudiant lors de l'entretien E4D4	214
Figure 4.54	Niveaux de réflexion de l'étudiant lors de l'entretien E4D4.....	216
Figure 4.55	Connaissances métacognitives de l'étudiant lors de l'entretien E4D4....	219
Figure 4.56	Interaction des composantes de l'entretien E4D4	221
Figure 5.1	Modèle de l'interaction des composantes de l'entretien E1S1.....	225
Figure 5.2	Modèle de l'interaction des composantes de l'entretien E1D1	229
Figure 5.3	Modèle de l'interaction des composantes de l'entretien E2EA2.....	237
Figure 5.4	Modèle de l'interaction des composantes de l'entretien E2S2.....	241
Figure 5.5	Modèle de l'interaction des composantes de l'entretien E3EA3.....	245
Figure 5.6	Modèle de l'interaction des composantes de l'entretien E3S3.....	249
Figure 5.7	Modèle de l'interaction des composantes de l'entretien E4EA4.....	253
Figure 5.8	Modèle de l'interaction des composantes de l'entretien E4S4.....	258
Figure 5.9	Modèle de l'interaction des composantes de l'entretien E4D4.....	261

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 2.1 Synthèse des types d'entretiens métacognitifs et des connaissances métacognitives y étant principalement activées	83
Tableau 3.1 Niveaux de réflexion le plus élevé des billets pour chacun des portfolios (d'après Kember, 1999)	94
Tableau 3.2 Devis de recherche	99
Tableau 3.3 Portrait des intervieweurs	101
Tableau 3.4 Chronologie et durée prévues de chacune des étapes de l'entretien .	102
Tableau 3.5 Grille de codage des catégories et sous-catégories relatives aux techniques d'entretien.....	104
Tableau 3.6 Grille de codage des catégories et sous-catégories relatives aux niveaux de réflexion, aux étapes du processus réflexif et aux connaissances métacognitives activées	107
Tableau 5.1 Niveaux de réflexion de l'étudiant, à l'écrit et à l'oral pour chaque compétence de l'entretien E1S1	226
Tableau 5.2 Niveaux de réflexion de l'étudiant, à l'écrit et à l'oral, pour chaque compétence de l'entretien E1D1	234
Tableau 5.3 Niveaux de réflexion de l'étudiant, à l'écrit et à l'oral, pour chaque compétence de l'entretien E2EA2	239
Tableau 5.4 Niveaux de réflexion de l'étudiant, à l'écrit et à l'oral, pour chaque compétence de l'entretien E2S2	243
Tableau 5.5 Niveaux de réflexion de l'étudiant, à l'écrit et à l'oral, pour chaque compétence lors de l'entretien E3EA3	246
Tableau 5.6 Niveaux de réflexion de l'étudiant, à l'écrit et à l'oral, pour chaque compétence lors de l'entretien E3S3	251
Tableau 5.7 Niveaux de réflexion de l'étudiant, à l'écrit et à l'oral, pour chaque compétence de l'entretien E4EA4	255

Tableau 5.8	Niveaux de réflexion de l'étudiant, à l'écrit et à l'oral, pour chaque compétence lors de l'entretien E4S4	259
Tableau 5.9	Niveaux de réflexion de l'étudiant, à l'écrit et à l'oral, pour chaque compétence lors de l'entretien E4D4	263
Tableau 5.10	Synthèse des techniques d'entretien pour chaque catégorie d'intervieweur.....	269
Tableau 5.11	Progression des niveaux de réflexion	270

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

BÉPEP	Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire
CAUT	<i>Canadian Association of University Teachers</i>
CFIM	Centre de formation initiale des maîtres
DP	Dialogue pédagogique
E1	Étudiant 1
E2	Étudiant 2
E3	Étudiant 3
E4	Étudiant 4
EC	Entretien critique
EE	Entretien d'explication
S1	Superviseur 1
S2	Superviseur 2
S3	Superviseur 3
S4	Superviseur 4
D1	Didacticien 1
D4	Didacticien 4

EA2	Enseignant associé 2
EA3	Enseignant associé 3
EA4	Enseignant associé 4
<i>TAP</i>	<i>Teacher Assessment Project</i>
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Dans le contexte de la formation initiale des enseignants du primaire au Québec, le portfolio permet aux formateurs de situer le développement professionnel de leurs étudiants. Cet outil est évalué de différentes façons, notamment lors d'entretiens sur le portfolio.

Cette étude de cas avait pour objectif de décrire neuf entretiens sur le portfolio, en fonction de deux dimensions : les modèles d'entretien de superviseurs, d'enseignants associés et de didacticiens ainsi que la pratique réflexive mise en œuvre par les étudiants. Le cadre théorique repose sur trois types d'entretien métacognitif ainsi que sur les niveaux et les processus de réflexion et les connaissances métacognitives mobilisées par les étudiants de 4^e année de formation en éducation préscolaire et enseignement primaire de l'Université du Québec à Montréal. Un modèle systémique a été élaboré dans le but de regrouper ces éléments et d'analyser chaque cas en regard de ceux-ci.

L'analyse des enregistrements vidéo a permis de faire ressortir quelques tendances et relations émergeant de ces entretiens sur le portfolio. Si ces résultats ne peuvent être généralisés dû à la petite taille et à la non représentativité de l'échantillon, ils permettent cependant d'envisager les caractéristiques d'un dispositif d'entretien sur le portfolio favorisant la pratique réflexive des étudiants.

MOTS-CLÉS: portfolio, pratique réflexive, entretien, formation des enseignants, métacognition, réflexion

INTRODUCTION

L'avènement de l'approche par compétences dans les programmes de formation des enseignants a donné l'occasion aux chercheurs ¹ de démontrer l'influence et l'importance de la réflexion dans le développement professionnel. Cette réflexion professionnelle, ou pratique réflexive, est une activité complexe qui se doit d'être apprise afin de pouvoir répondre à différents enjeux : la professionnalisation de l'enseignement, l'implication active de l'étudiant dans sa formation ainsi que l'appropriation et la mobilisation des savoirs de différentes sources (Desjardins et Hensler, 2006).

Or, la pratique réflexive a fait l'objet de nombreuses recherches depuis près de 30 ans et un nombre croissant d'approches ont été développées pour satisfaire les besoins d'encadrement des futurs enseignants. Au point où on peut se demander s'il y a lieu de s'interroger sur les différents outils qui sont employés dans le cadre de la formation pratique et théorique et de revisiter certaines pratiques. Ces dernières années, le portfolio semble le choix de bien des facultés d'éducation, notamment dans le but de soutenir cette pratique réflexive des futurs enseignants. Mais pour en réaliser le plein potentiel, il semblerait que le portfolio doive être accompagné par d'autres dispositifs. Parmi ceux-ci, l'entretien semble être une voie prometteuse, qui doit cependant être étudiée davantage.

¹ Le masculin utilisé dans ces pages désigne à la fois les deux genres sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

Cette recherche vise à identifier les techniques d'entretien favorisant le plus la pratique réflexive des étudiants en enseignement. Pour ce faire, nous étudierons quelques cas en regard du niveau de réflexion présent, ainsi que des techniques utilisées par l'intervieweur pour mener l'entretien.

Le premier chapitre présente la problématique de cette recherche, soit le développement de la pratique réflexive des étudiants en enseignement par l'entretien sur leur portfolio et il nous permettra de poser notre question de recherche. Le second dresse le cadre théorique de la recherche en traitant des concepts de réflexion et de pratique réflexive, du portfolio en formation des enseignants et de différents types d'entretien métacognitif. Par la suite, la méthodologie de la recherche est présentée, en détaillant les outils de collecte de données qui seront utilisés. L'analyse des résultats est présentée au quatrième chapitre et le cinquième propose une discussion sur ces résultats afin de conclure la recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La problématique de cette recherche prend racine dans la formation initiale des enseignants. Dans ce premier chapitre, il sera d'abord question de la place qu'occupe la réflexion dans le programme de formation à l'enseignement. Puis, nous poursuivrons en présentant le portfolio de développement professionnel en formation des enseignants comme outil de pratique réflexive. Nous aborderons ensuite l'entrevue sur le portfolio comme moyen d'étayer la réflexion des étudiants. Finalement, nous terminerons ce chapitre en proposant une question de recherche concernant l'accompagnement lors de ces entrevues.

1.1 Les changements dans la formation initiale en enseignement au Québec

À la suite de la Commission des États généraux sur l'éducation de 1995, des efforts ont été déployés dans tout le système éducatif québécois afin d'augmenter le taux de diplomation des élèves, et ce, à tous les niveaux d'enseignement. Inévitablement, ceci a entraîné une redéfinition du rôle même de l'enseignant. Graduellement, le passage à l'éducation nouvelle a permis de repositionner celui-ci dans une relation plus démocratique avec ses élèves. Longtemps considéré comme le « maître », il deviendra plutôt un « guide », un « facilitateur ». Dès lors, l'enseignant ne se contentera plus de transmettre avec autorité des connaissances prescrites par un programme prédéfini et immuable; il entrera, en tant qu'agent, dans des relations interactives avec l'objet, le sujet et le milieu de la situation pédagogique (Legendre, 2005).

Une réforme de la formation initiale à l'enseignement était donc plus que souhaitable pour répondre à cette nouvelle vision. La volonté de professionnalisation de l'enseignement, mise de l'avant par le Conseil supérieur de l'éducation, aura amené la refonte des baccalauréats en enseignement (MEQ, 1992). Des changements majeurs ont alors été implantés. Dès 1994, cette formation passait de trois à quatre ans et la formation pratique de 400 heures à un minimum de 700 heures. Le brevet d'enseignement fut alors accordé à la diplomation plutôt qu'après une période de probation dans les milieux de pratique, comme c'était le cas auparavant. Par la suite, les États généraux sur l'éducation de 1995 furent l'occasion de soulever la nécessité de former des professionnels de l'enseignement capables de répondre aux nouvelles orientations visant l'acquisition de compétences par l'élève. Ainsi, le programme de formation à l'enseignement du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001) fût construit autour de douze compétences professionnelles. Dès lors, la tâche des universités a été de proposer un cheminement et des stratégies facilitant le développement de ces compétences.

À l'époque, ce désir de généraliser l'approche par compétences à tous les paliers d'enseignement (jusqu'à la formation des enseignants) n'était pas sans inquiéter certains acteurs du milieu universitaire, qui craignaient que le statut de l'enseignant ne soit réduit à celui d'un simple « accompagnateur de l'élève en situation d'apprentissage » (Boutin et Julien, 2000). Or, l'exercice de la profession enseignante, telle que définie dans les orientations du MEQ en 2001, nécessite la mise en place d'un processus de réflexion chez l'enseignant, ce qui dépasse largement le simple accompagnement de l'élève. En effet, selon le MEQ (2001), la pratique professionnelle de l'enseignant doit s'éloigner d'une approche techniciste de résolution de problème, car elle s'exerce dans des situations complexes où tout n'est pas limpide et bien défini. Pour Perrenoud (2004), la réflexion serait même au cœur de la compétence de l'enseignant, dans son fonctionnement et son développement.

Cela étant dit, la nature de cette réflexion, de même que les moyens à mettre en place pour la développer chez les étudiants demeurent très différents d'un programme de formation à un autre. Desjardins (2006), dans un ouvrage sur la place de la réflexion professionnelle dans le développement de compétences, a identifié trois axes sémantiques qui sont énoncés dans les orientations du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en 2001 : la réflexion en tant que démarche structurée et outillée pour le développement professionnel, la réflexion comme processus intégré aux compétences et la réflexion au sens d'une démarche interprétative.

Le premier axe peut être abordé par la mise en œuvre de la compétence 11 du référentiel de compétences professionnelles *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* (2001) proposé par le MEQ. ». Selon cette compétence, l'enseignant, au terme de sa formation initiale, doit être capable « de mener une démarche d'analyse réflexive de manière rigoureuse sur des aspects précis de son enseignement » (MEQ, 2001 p. 157). L'étudiant en enseignement doit donc apprendre cette démarche d'analyse réflexive et la mettre en pratique régulièrement dans sa formation, de manière à bien la maîtriser à la sortie du baccalauréat. Cette aptitude lui sera nécessaire afin de s'assurer de sa progression professionnelle.

Il est intéressant de noter que le concept de développement professionnel modifie la posture de l'enseignant : celui-ci est dorénavant responsable du rehaussement constant de ses compétences, en lien avec ce qu'il possède déjà comme bagage et à partir de toutes les situations qu'il rencontre dans sa pratique (Donnay et Dreyfus, 1999). Il est aussi intéressant de souligner que la compétence traite d'une démarche de réflexion non seulement individuelle, mais aussi collective. D'ailleurs, la refonte des programmes d'enseignement appelle à une plus grande collaboration des enseignants d'une équipe-école dans le but, notamment, d'atteindre des objectifs de fin de cycle et non plus de fin d'année avec les élèves. Ainsi, un travail de réflexion

collectif est nécessaire. Le rôle accru des équipes pédagogiques dans le choix de méthodes et de matériel pédagogique, dans l'évaluation des compétences des élèves et dans la coordination de l'enseignement en fonction de visées de fin de cycle incite à une meilleure synergie des efforts de développement professionnel. Le déploiement et l'extension de l'expertise pédagogique de l'équipe-école s'actualiseront davantage dans le contexte d'une prise en charge collective, favorisant une mise à jour, un perfectionnement et une expérimentation pédagogique sur des buts partagés (MEQ, 2001, p. 125). Cet aspect nous touche particulièrement dans le cadre de cette recherche, car nous porterons une attention particulière à la dimension sociale de la réflexion.

Le deuxième axe sémantique analysé par Desjardins (2006) est la réflexion comme processus intégré aux compétences dans une perspective pragmatique (Van Manen, 1977). Dans ce contexte, la réflexion de l'enseignant porte sur le sens et l'essence de l'expérience d'enseignement-apprentissage (Van Manen, 1997). Il s'agit donc d'un processus indissociable de la planification de l'enseignement. Ainsi, lorsqu'il conçoit des situations d'apprentissage (voir la compétence 3 : « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation »), l'enseignant doit réfléchir sur l'ensemble des éléments constituant l'environnement pédagogique : le sens, les origines, les liens qui unissent les savoirs à enseigner, mais aussi le bagage et les représentations initiales des élèves. De cette façon, il peut amener ses élèves à acquérir de nouvelles notions, bien ancrées sur leurs connaissances antérieures, en tenant compte du milieu éducationnel dans lequel ils évoluent. Cet exercice de réflexion permet aussi à l'enseignant d'anticiper les problèmes de compréhension de ses élèves et de prévoir des moyens de les surmonter. Dans le cadre de cet axe sémantique, la réflexion se fait sur le contenu, mais dans une visée d'action; elle permet donc au praticien de demeurer critique face au matériel didactique qu'il utilise, afin de l'adapter, si nécessaire, au niveau, à la

culture ou à d'autres caractéristiques de ses élèves. Ce deuxième axe relève donc de la dimension didactique de l'acte d'enseigner dont « l'objet est la planification, le contrôle et la régulation de la situation pédagogique » (Legendre, 1993). Dans le même ordre d'idée, l'enseignant doit aussi se positionner sur sa compétence à communiquer oralement (voir la compétence 2 : « Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante ») en prenant conscience de ses forces et des moyens qu'il aura à mettre en place pour s'améliorer (Viola, Dumais et Messier, 2012).

Enfin, le troisième axe situe la réflexion dans une perspective herméneutique et phénoménologique. Ainsi, il s'agit de la réflexion au niveau de l'épistémologie et de la genèse des savoirs en cause et permettant une distance critique face à ceux-ci. L'enseignant doit donc réfléchir afin d'interpréter et de transposer les savoirs à enseigner. Dans le cadre de la compétence 1 « Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions », ce type de réflexion permet de s'approprier les connaissances au regard de leur structure et de leurs conditions d'émergence chez les élèves. D'autre part, ce type de réflexion permet de saisir les valeurs qui guident les actions de l'enseignant et de bien juger de l'impact de celles-ci sur les élèves, dans le cadre de la compétence 12 « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions ».

Nous pouvons donc considérer que cet axe de la réflexion est centré sur les éléments de la situation pédagogique isolément (nature et contenu des objets d'apprentissage, influence des valeurs de l'enseignant sur son enseignement, etc.) alors que le deuxième axe s'intéresse à la situation pédagogique dans son ensemble (Legendre, 2005).

Ainsi, le MEQ (2001), dans les orientations qu'il donnait à la formation des maîtres, propose douze compétences où la réflexion occupe une place importante. Toutefois, leur actualisation dans la pratique n'est pas uniforme. Comme Desjardins l'a analysé, cette réflexion s'exerce à différents niveaux et porte sur différents objets. Viola (Viola, Dumais et Messier, 2012) propose d'ailleurs, à ce propos, une réorganisation des compétences, qui rejoint l'idée que la compétence 11, « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel », englobe en quelque sorte les autres compétences.

La plupart des gens ont une idée de ce qu'est la réflexion avant même de suivre une formation visant à la développer ou la soutenir. Or, bien que chaque individu possède une façon naturelle de réfléchir durant ou après une action, cela n'entraîne pas systématiquement un apprentissage (Perrenoud, 2004). Il importe donc « [...] de créer des lieux d'analyse de la pratique, de métissage des apports et de réflexion sur la façon dont on pense, décide, communique, réagit dans une classe. » (Perrenoud, 2004, p. 19) L'importance accordée à la pratique réflexive dans les nouvelles orientations du MEQ se justifie donc par le fait que ce processus n'est pas inné et qu'il doit, par conséquent, s'apprendre au cours de la formation universitaire des futurs enseignants.

1.2 L'appropriation de la démarche réflexive chez les enseignants

Nous le voyons, il est aujourd'hui prioritaire de développer une habileté à réfléchir en enseignement. À cet effet, la formation des enseignants est parfois offerte en alternance entre les cours universitaires et les stages. Cela permet notamment de conceptualiser les expériences d'enseignement, de même que d'actualiser dans l'action les savoirs formalisés de l'université. Ainsi, des dispositifs favorisant la pratique réflexive sont mis en place par les universités, car ils sont cruciaux pour le développement professionnel. Or, les recherches récentes tendent à démontrer que ces

dispositifs seraient peu efficaces, car ils seraient centrés sur le soutien émotionnel dont auraient besoin les novices au détriment de l'analyse des difficultés réellement vécues en classe (Bertone, Charliès et Clot, 2009). De plus, les étudiants en formation initiale auraient des réticences face à la pratique réflexive parce qu'ils seraient à la recherche de certitudes, de pratiques directement applicables qui leur permettent de survivre dans un contexte où « rien ne va de soi » (Perrenoud, 2004). Pour certains, cette résistance se manifeste par l'élaboration de réflexions correspondant clairement aux demandes de l'université, mais n'ayant aucune retombée sur le développement de leurs compétences professionnelles (Dezutter et Doré, 2006).

Peter Gossman (2008), en prenant appui sur les travaux d'autres auteurs, a élaboré un modèle alliant développement professionnel et réflexivité. Ce modèle présente les cinq stades de développement de Dreyfus et Dreyfus (1986) que nous pouvons traduire ainsi : novice, débutant avancé, compétent, chevronné et expert.

La figure 1.1 présente cinq stades de développement professionnel qu'il est possible d'atteindre en tant qu'enseignant. Le passage d'un stade à un autre se réalise lorsque l'enseignant arrive à complexifier ses règles de fonctionnement; en gagnant de l'expérience, l'enseignant n'a plus qu'à se concentrer sur autant d'éléments de la situation pédagogique. Ainsi, il peut s'appropriier par lui-même les difficultés qu'il rencontre, sans avoir de règles explicites pour tous les cas. L'expérience et la réflexion entrent donc en jeu et progressivement, une recherche dans le contexte de pratique devient la source de nouveaux savoirs.

En effet, on observe dans la figure 1.1 que chacun des stades mène au prochain en passant par deux ou par l'ensemble de ces éléments (expérience, réflexion, recherche) et qu'à chaque stade, de nouveaux savoirs pratiques sont développés (des règles contextualisées jusqu'à l'intuition). Il ne faut pas croire que ce processus de

développement soit uniquement lié à l'expérience de l'enseignant. Un enseignant situé au stade de novice peut avoir de nombreuses années d'exercice de même qu'un

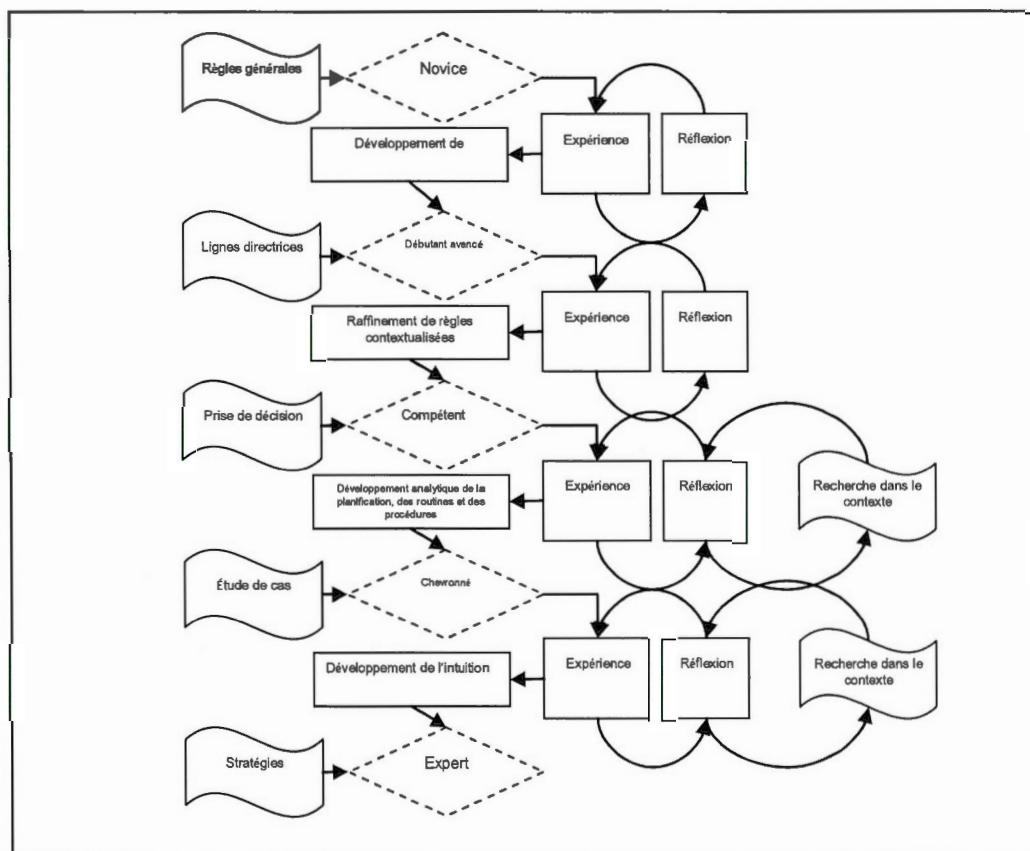


Figure 1.1 Schéma du développement professionnel (traduction libre de Gossman, 2008)

enseignant au stade d'expert peut n'avoir qu'une expérience relativement courte. Tous les enseignants ne franchiront pas systématiquement l'ensemble de ces stades dans leur carrière, stades qui par ailleurs, n'ont pas de frontières perméables. Ainsi, un ensemble de facteurs est à considérer.

À ces stades de développement professionnel sont greffés les trois « R » de Haigh (2005) : règles, réflexion et recherche. Au début de son développement professionnel,

l'enseignant possède un bagage de règles de fonctionnement qu'il appliquera avec rigidité. Avec le temps et la réflexion, ce dernier automatisera des actions et il parviendra à raffiner et complexifier ses règles de fonctionnement. Il arrivera même à en créer de nouvelles qui tiendront plutôt lieu de lignes directrices. Lorsque le stade d'enseignant « chevronné » est atteint, le développement professionnel repose sur l'engagement dans une réflexion sur sa façon de faire (règles de fonctionnement), accompagnée d'une recherche ancrée sur les savoirs des sciences de l'éducation (*engaging in the scholarship of teaching*).

Ce savoir que possède le professionnel expérimenté a été défini par Schön (1983) comme un savoir caché dans l'action. Chez l'enseignant qui se trouve au stade de « chevronné » ou d'« expert » (Gossman, 2008), une situation imprévue entraînera un réajustement de ses actions en temps réel, parce qu'il arrive à réfléchir en cours d'action. Ainsi, « la réflexion tend à se concentrer de façon interactive sur les résultats de l'action, sur l'action elle-même et sur le savoir intuitif implicite dans l'action. » (Schön, 1994). Par contre, il est clair que cela ne se passe pas de la même façon chez les enseignants novices. Dans leur cas, toute l'attention est mobilisée par la planification, les procédures à suivre ou, comme nous le disions plus haut, par leur bagage de règles de fonctionnement. Ainsi, plus le novice vit d'expériences et plus il réfléchit sur celles-ci, plus il se développe professionnellement et s'approprie son rôle d'enseignant (Gossman, 2008).

Pour progresser sur le plan professionnel, les débutants doivent donc apprendre à maîtriser les processus métacognitifs menant à la compréhension des problèmes, à l'ajustement et au transfert dans d'autres situations (Shulman et Shulman, 2004). Ces habiletés métacognitives supposent la capacité de réfléchir à son propre fonctionnement cognitif et d'en évaluer les retombées, afin de se réajuster si nécessaire.

Dans le cadre de la formation initiale, plusieurs situations et contextes permettent au futur enseignant d'exercer sa pratique réflexive. Lors des cours théoriques, l'étudiant doit rédiger différents travaux où la réflexion sera surtout centrée sur les objets d'apprentissage ou sur l'interprétation de ceux-ci (les deuxième et troisième axes sémantiques de Desjardins, 2006). Durant sa formation pratique, le stagiaire sera plutôt amené à réfléchir dans le but de se développer professionnellement (premier axe sémantique de Desjardins, 2006) et ce, tant à l'oral qu'à l'écrit. À l'UQAM, durant la phase préparatoire aux stages, le stagiaire en enseignement doit rencontrer son superviseur dans le cadre de cours en groupe. Au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BÉPEP), ces cours seront entre autres l'occasion d'explicitier les outils utilisés pour le développement de l'analyse réflexive du stagiaire. Il en est de même dans la plupart des universités qui offrent ce programme (Desrosiers et Gervais, 2000).

Au cours du stage, le stagiaire a généralement le devoir de rédiger un journal de bord, en écriture libre et parfois en écriture guidée. L'objectif est, notamment, de réfléchir aux difficultés qui jalonnent son quotidien de stagiaire ou, de manière plus extensive, aux problématiques qui émergent de la pratique de l'enseignement. Le journal de bord permet aussi au stagiaire de prendre conscience que ces types d'écriture (guidé et libre) s'inscrivent dans le modèle d'analyse réflexive de Patricia Holborn (Holborn, Wideen et Harold Andrews, 2003) comportant quatre étapes : prise de conscience de la situation, analyse de la situation, interprétation de la situation et plan d'action. D'autre part, le stagiaire a l'occasion d'exercer sa pratique réflexive à l'oral, lors de ses rencontres rétroactives avec le superviseur (supervisions de stage) et avec les pairs de son groupe-cours (rencontres intrastage et de bilan).

À la fin du stage, le stagiaire doit rédiger un bilan, qui comporte ses réflexions les plus significatives en lien avec les objectifs du stage, les compétences développées, les apprentissages effectués, etc. Ce bilan doit refléter le cheminement parcouru par le

stagiaire sur le plan de sa pratique professionnelle. Il s'agit d'une importante réflexion, qui porte sur des aspects plus fondamentaux et plus généraux que ce que l'on retrouve généralement en écriture libre dans le journal de bord.

Depuis quelques années, les étudiants au BÉPEP de l'UQAM ont aussi le mandat de bâtir un portfolio électronique tout au long de leur cheminement universitaire. Cet outil favorise l'exercice de la pratique réflexive du novice en enseignement, qui se doit d'y démontrer le développement de ses compétences professionnelles. Il ne s'agit donc pas d'une seule réflexion, mais bien d'une collection de billets réflexifs. Ceux-ci s'appuient sur des exemples concrets (artéfacts) témoignant de la construction de l'identité professionnelle de l'étudiant.

En somme, le cursus de la formation des enseignants comprend des occasions de réflexion à l'écrit et à l'oral. Or, chez certains étudiants le rapport à l'écrit peut ne pas favoriser la mise en place d'une pratique réflexive écrite (Dezutter et Doré, 2006). Chez d'autres, une certaine difficulté à prendre la parole devant les pairs et le superviseur peut gêner la pratique réflexive orale. Il importe donc que les formateurs accordent une place aux deux types de dispositifs dans leurs cours afin que tous puissent développer leur pratique réflexive (Dezutter et Doré, 2006). Par ailleurs, le fait d'offrir des occasions variées de réflexion favorise l'accès à différents contenus et styles de réflexion (Pultorak, 1996). Le portfolio constitue justement un outil offrant une occasion de réflexion à l'écrit, mais aussi à l'oral, lorsqu'on le présente à autrui.

1.3 Le portfolio de développement professionnel

Comme nous l'avons dit précédemment, l'un des outils mis en place par les universités afin de soutenir cet apprentissage de l'analyse réflexive est le portfolio (Goupil, 1998). Il s'agit d'un outil d'analyse des pratiques constitué d'un ensemble

d'éléments relatant entre autres, des expériences pratiques et permettant un recul nécessaire à la réflexion (Lebel, 2005). Ainsi, le portfolio permet non seulement de laisser des traces des apprentissages réalisés, mais aussi du processus par lequel l'étudiant est passé (Bélair, 1999). Le portfolio a d'abord fait son apparition dans les domaines artistiques et vise à démontrer les apprentissages, les réalisations et les expériences des étudiants. Il peut viser la reconnaissance des acquis par une institution scolaire ou l'embauche par un employeur. Dans le domaine de l'éducation, le portfolio est né d'un désir d'aller au-delà des informations obtenues avec les évaluations traditionnelles de l'enseignement. Ainsi, la venue du portfolio en éducation visait d'abord et avant tout l'évaluation des enseignants (Shulman, 1998), une évaluation qui se voulait authentique (Meyer, 1998 cité dans Goupil, 1998), qui innovait en tenant compte de la globalité et de la complexité de la tâche de l'enseignant (Bloom et Bacon, 1995 cités dans Goupil, 1998) et qui permettait le contrôle de l'apprentissage par l'apprenant lui-même (Goupil, 1998).

Actuellement, certains éléments de contexte favorisent aussi l'utilisation du portfolio, afin de documenter le développement professionnel des étudiants en enseignement (Inhof et Picard, 2009). En Occident, les formations offertes adoptent généralement une vision constructiviste de l'apprentissage. Cela signifie que l'apprenant construit ses connaissances en fonction de la réalité dans laquelle il évolue. Ainsi, le portfolio est un outil permettant de documenter le parcours que l'étudiant a emprunté, au fil du temps et des environnements dans lesquels il a évolué. Conséquemment, il est reconnu que chacun adopte un mode individualisé d'apprentissage, passant par la réflexion et l'autocontrôle. L'étudiant peut donc rendre compte de cette démarche personnelle d'apprentissage en laissant des traces de celle-ci dans son portfolio. Par ailleurs, l'approche par compétences favorise la reconnaissance du caractère professionnel du métier d'enseignant et donc du fait que chaque enseignant est unique. Le portfolio permet justement à l'étudiant d'illustrer son identité professionnelle tout au long de sa formation (Zeichner et Wray, 2001). Finalement, cela signifie que

l'enseignant se doit d'être en réflexion continue sur sa profession et le portfolio permet d'y inscrire ses questionnements.

Par ailleurs, la littérature sur le portfolio en enseignement s'accorde généralement pour dire que celui-ci permet d'encourager la pratique réflexive de ceux qui le rédigent (Beck et Sharon, 2009). Des recherches ont démontré que l'écriture d'un portfolio permet de perfectionner le processus d'apprentissage des étudiants en enseignement (Beck and Bear 2009; Hauge 2006; Mansvelder-Longayroux, Beijaard, and Verloop 2007; Pelliccione and Raisen 2009 cités dans Granberg, 2010). Les avantages liés à l'utilisation du portfolio dans la formation des enseignants sont donc réels.

Par contre, les plus récentes études à ce sujet tendent à démontrer que certaines conditions doivent être mises en place, afin d'optimiser l'impact de l'utilisation du portfolio sur la pratique réflexive des étudiants, particulièrement dans l'axe de la réflexion en tant que démarche structurée et outillée pour le développement professionnel.

1.4 La démarche traditionnelle du portfolio

Le portfolio en enseignement a vu le jour au Canada, dans les années 1970, grâce aux travaux d'un comité de la *Canadian Association of University Teachers (CAUT)* (Knapper et Wright, 2001). La mise en place de cet outil visait à apporter d'autres sources d'informations aux évaluations des professeurs, qui reposaient uniquement, jusqu'alors, sur les commentaires des étudiants. Par cette approche, chaque professeur devenait lui-même responsable de démontrer sa compétence en s'appuyant sur différents documents qu'il amassait, associait et organisait. Il ne s'agissait donc pas d'une nouvelle forme d'évaluation, mais bien d'un nouveau système d'évaluation

reposant sur de multiples documents attestant du « bon enseignement » du professeur. Bien que la *CAUT* eut rédigé et largement distribué un guide d'accompagnement au portfolio, son utilisation demeure marginale pendant près de dix ans (Knapper et Wright, 2001).

Dans les années 1980, l'utilisation du portfolio fait finalement une percée dans le monde de l'éducation, en grande partie grâce aux travaux du professeur américain Lee Shulman. C'est à cette époque que ce dernier met sur pied le *Teacher Assessment Project (TAP)*, à l'Université Stanford, aux États-Unis. Dans le cadre de ce projet visant une évaluation plus authentique, des enseignants en probation élaboraient un portfolio (sous la forme d'un classeur où se retrouvent des documents papier), puis le soumettaient à un comité d'experts chargé de les évaluer. Ils se rendaient par la suite à Stanford pour deux jours d'entretiens, de discussions et de questions concernant leur portfolio. Les candidats avaient alors la chance d'argumenter leur point de vue, de préciser leur pensée et de défendre leurs idées, en réaction à l'évaluation des juges. Au fil des discussions, il est apparu que les enseignants ne bâtissaient pas leur portfolio seuls; ils en discutaient entre eux, en demandant à d'autres de les relire dans le but bien évident de présenter un excellent portfolio. Certains professeurs du *TAP* se sont alors demandé si cet outil d'évaluation pouvait être reconnu comme valide, même si plusieurs personnes contribuaient à sa rédaction. Shulman (1998) a su répondre à cela en comparant la rédaction d'un portfolio à la rédaction d'une thèse. À son sens, il est normal de discuter de ses idées avec d'autres étudiants ou avec des professeurs; cela ne compromet en rien la validité du travail, puisque cette pratique socio-constructiviste mène tout de même à l'appropriation personnelle d'une réflexion. C'est ainsi que la collaboration fût intégrée volontairement au processus de réalisation du portfolio. Suite à cela, le portfolio fut implanté dans la formation des maîtres de l'Université Stanford dans un climat collaboratif par l'équipe responsable du projet.

Lorsque nous avons fait une recension des écrits québécois sur le portfolio en formation des enseignants nous avons d'abord été menés à un article de Georgette Goupil paru en 1998 (Goupil, 1998). Prenant appui sur différents auteurs américains, cette professeure du département de psychologie de l'UQAM y présente les caractéristiques de la démarche d'élaboration du portfolio. À l'époque, cet outil est encore très peu utilisé dans le monde de l'éducation québécois; ainsi, on y décrit principalement les constituants du portfolio, de même que son importance pour soutenir la réflexion sur la pratique professionnelle. Par contre, l'auteure ouvre une parenthèse importante en ce qui a trait à son utilisation en formation des nouveaux enseignants : elle y mentionne que certains auteurs américains suggèrent un accompagnement du processus par un mentor ou un tuteur, afin discuter des choix effectués dans le portfolio.

C'est dans les années 1990 que le milieu universitaire québécois, prenant appui sur ces expérimentations américaines, implante la pratique du portfolio en formation des maîtres. À l'Université de Montréal, en 1995, le Centre de formation initiale des maîtres (CFIM) reprend les concepts à la base du portfolio de Shulman : la pratique professionnalisante, la mise en relation et l'intégration des savoirs ainsi que la pratique réflexive. Ce portfolio vise d'abord et avant tout à soutenir le développement professionnel du futur enseignant, bien qu'il fasse l'objet d'une évaluation (Lévesque et Boisvert, 2001).

Dans ces années-là, peu d'écrits scientifiques traitaient de l'accompagnement par les pairs ou un mentor lors du processus d'élaboration du portfolio (Davis et Honan, 1998). Mais déjà, certains auteurs soulevaient l'importance de soutenir cette démarche (Bird, 1990, Shulman, 1992 et Wolf, 1994, cités dans Davis et Honan, 1998). Depuis quelques années, les avancées technologiques ont permis de construire un portfolio électronique. Davantage que la version papier, le portfolio électronique s'inscrit dans une perspective socio-constructiviste de l'apprentissage, puisque les

apprenants y construisent leurs savoirs portant sur leurs pratiques dans un contexte social où les échanges sont permis. En effet, il est de nos jours aisé de partager son portfolio, ainsi que de naviguer et de commenter celui des autres. De plus, son format permet de joindre des artéfacts et des liens multimédias tels que des vidéos, des enregistrements audio, des photos, des diaporamas, et autres (Granberg, 2010).

Récemment, on assiste au Québec et ailleurs dans le monde, à l'avènement du portfolio électronique dans les programmes de formation des enseignants. À l'Université de Sherbrooke, le Service de soutien à la formation a effectué une recherche par mots-clés, sur les sites web des universités québécoises, afin de voir où en était l'utilisation du portfolio électronique (Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke, 2010). D'après cette recherche, le portfolio électronique est intégré aux programmes de formation des enseignants des universités McGill, Laval, de Montréal, du Québec à Montréal et du Québec à Trois-Rivières.

D'après une recension des écrits à ce sujet (Butler, 2006), le portfolio électronique apporte au processus au moins trois caractéristiques fort intéressantes. Tout d'abord, l'ère du web 2.0 amène la possibilité de rétroagir rapidement et aisément au portfolio d'un étudiant, que l'on soit un pair, un formateur universitaire, un directeur d'école, etc. Il est aussi possible de créer un « réseau » de portfolios, lequel favorise l'interactivité entre les étudiants nécessaire à la socio-construction du savoir. Par ailleurs, le portfolio électronique permet de créer des liens entre ses éléments constitutifs et ainsi, de faire émerger un sens jusqu'alors imperceptible.

Plusieurs recherches contemporaines portant sur le portfolio en formation des maîtres (qu'il soit papier ou électronique) ont établi que ce dernier, lorsqu'utilisé seul, n'atteignait pas tout à fait ses objectifs. En effet, sans étayage, la réflexion qui y est présentée est généralement superficielle et peu ancrée (Yao et al., 2009). De plus, la présence des artéfacts qu'on y retrouve serait peu justifiée et donc, n'illustrerait pas

adéquatement la compétence de l'étudiant (Delandshere et Arens, 2003 cités dans Yao *et al.*, 2009). D'ailleurs, Berrill et Addison (2010) ont établi que les étudiants qui ne considèrent pas le portfolio comme un outil de développement professionnel efficace disent aussi manquer de support lors de la construction de ce dernier; ils ressentent que leurs formateurs accordent peu de valeur à ce travail. Par contre, lorsque l'on met en place un dispositif d'étayage, cela permet entre autres de rappeler clairement les buts et les exigences du portfolio, de structurer la réflexion de l'étudiant (Lai et Calandra, 2010), tout en démontrant à l'étudiant toute l'importance qu'on accorde à son travail.

1.5 L'accompagnement de l'étudiant lors de l'entrevue sur le portfolio

Avant de définir les différents acteurs pouvant accompagner l'étudiant dans sa réflexion sur son portfolio, il importe tout d'abord de situer la réflexion présentée à l'écrit. Tout d'abord, la réflexion écrite porte sur l'action, mais survient parfois longtemps après celle-ci. Il peut donc être difficile pour l'étudiant de se rappeler l'action avec exactitude. Par ailleurs, s'il n'y a pas d'enseignement explicite du style d'écriture réflexive, les étudiants se limitent généralement à la description de faits et d'émotions (Ryan, 2011). L'entrevue, pour permettre un retour critique sur cette réflexion écrite, doit tenir compte de ces caractéristiques.

1.5.1 Le point de départ : la réflexion écrite dans le portfolio

Dans une étude menée en 1998-1999, des chercheurs des Pays-Bas ont justement tenté de comprendre la nature de la réflexion écrite engagée dans le processus de création du portfolio, chez des étudiants en enseignement (Mansvelder-Longayroux, Beijaard et Verloop, 2007). Pour ce faire, ces chercheurs ont voulu aller plus loin que

les recherches se contentant de décrire différentes expériences d'utilisation du portfolio en formation des maîtres. Ils ont aussi voulu dépasser l'obstacle constitué par les nombreuses différences de styles, d'objectifs, de fonctions des portfolios utilisés dans ce contexte.

S'appuyant sur les théories de l'apprentissage, ils se sont donc intéressés aux différentes activités d'apprentissage (*learning activities*) mises en œuvre par les étudiants lors de la création du portfolio, d'après la classification de Vermunt et Verloop (1999) : activités cognitives, activités affectives et activités métacognitives.

Les activités d'apprentissage cognitives font directement référence aux notions sur lesquelles l'étudiant s'appuie dans son portfolio : la sélection, l'organisation et la comparaison de connaissances issues de la théorie ou de la pratique. Les activités d'apprentissage affectives relèvent de la manière dont l'étudiant gère les émotions vécues lors des expériences qu'il rapporte dans le portfolio : la motivation et la confiance en ses capacités, par exemple. Finalement, les activités métacognitives touchent la réflexion que l'étudiant fait sur ses activités cognitives et affectives, entre autres en évaluant ses conceptions et en les ajustant si nécessaire.

Les chercheurs ont analysé les écrits de 39 portfolios et ont constaté la présence de six activités d'apprentissage : le rappel d'une action, l'évaluation de celle-ci, l'analyse des processus qui lui sont sous-jacents, la critique (l'évaluation d'une action dans un premier lieu, suivie par l'analyse dans le but de comparer son jugement à la théorie, par exemple), le diagnostic (l'évaluation des faiblesses d'une action puis l'analyse des conséquences possibles sur le développement professionnel) et la réflexion (l'évaluation et l'analyse de l'apprentissage global fait par l'étudiant et ne se limitant donc pas à ce que l'étudiant peut faire).

Les chercheurs ont constaté que les activités les plus fréquentes étaient cognitives et relevaient du rappel (d'une activité vécue en classe, par exemple) et de l'évaluation

(de sa performance, de ses choix pédagogiques). Ces activités cognitives témoignent de la préoccupation des étudiants pour l'amélioration de leur performance en tant qu'enseignant, dans la classe. Occasionnellement, lorsque les thèmes choisis touchaient plus personnellement l'étudiant, les chercheurs ont noté des activités affectives et métacognitives telles que l'analyse, la critique, le diagnostic et la réflexion.

En général, la perception du développement professionnel, chez ces étudiants, se résume en une volonté de « devenir meilleur » au lieu d'être axée sur la prise de conscience progressive de ses croyances et de ses valeurs en matière d'éducation. La cause de cette limitation serait liée, d'après ces chercheurs, au manque de temps pour mettre en place des activités d'apprentissage métacognitives dans le cadre de la création du portfolio. Nous pouvons aussi ajouter que les enseignants novices, lorsqu'il est question d'améliorer leurs pratiques, comptent beaucoup sur les trucs et conseils des enseignants experts. Or, cela ne les amène pas à questionner leur conception de l'apprentissage et de l'éducation. Cette recherche de certitude et de solutions définitives ferme la porte à la pratique réflexive.

Lorsqu'ils ne mettent pas en place des activités métacognitives telles que la pratique réflexive, les étudiants ne répondent pas à la question du sens. Il peuvent se poser cette question, mais accepter de vivre dans la complexité (Perrenoud, 2004). Gossman (2008) croit qu'il faut que ces enseignants débutants comprennent qu'il s'agit d'une première étape, qu'il faut dépasser afin de favoriser leur développement professionnel. Cela est bien utile pour survivre aux premières années dans cette profession, souvent qualifiée de vocationnelle. Mais ultimement, se développer en tant qu'enseignant implique de comprendre les facteurs affectant notre enseignement, afin de formuler un canevas de valeurs et de règles à appliquer (Haigh, cité dans Gossman, 2008).

La conclusion de la recherche de Mansvelder-Longayroux, Beijaard et Verloop nous apparaît comme particulièrement intéressante dans le contexte de la présente étude. En effet, les chercheurs affirment qu'orienter les étudiants vers des activités d'apprentissage métacognitives liées au portfolio est très difficile dû à leur manque de connaissances théoriques et d'expériences pratiques sur lesquelles s'appuyer. Comment y parvenir alors? Comme nous l'avons mentionné dans la section précédente, la solution proposée serait de pouvoir compter sur un accompagnateur, dont le rôle serait de faire prendre conscience aux étudiants des processus sous-jacents à leurs expériences et qui leur offrirait un cadre de référence théorique plus grand (Mansvelder-Longayroux, Beijaard et Verloop, 2007). Mais qui serait cette personne? Quel serait son rôle? Quand et comment devrait-elle intervenir?

1.6 Les formules d'accompagnement du portfolio

Il existe actuellement plusieurs formules d'accompagnement du portfolio en formation des enseignants. D'ailleurs, nombreux sont les écrits traitant de l'implantation du portfolio dans les facultés d'éducation, sous l'angle du socioconstructivisme (voir entre autres Davis et Honan, 1998 ; Deum et Vanhulle, 2008 ; Mottier Lopez et Vanhulle, 2008). En effet, il apparaît que l'élaboration d'un portfolio en éducation est une activité prenant tout son sens lorsqu'elle se vit en interactions avec d'autres. Certains auteurs avancent même que le portfolio en enseignement n'atteint son plein potentiel que s'il est le point de départ d'échanges sur la pratique de celui qui l'a rédigé (Davis et Honan, 1998 ; Mansvelder-Longayroux, Beijaard et Verloop, 2007 ; Mottier Lopez et Vanhulle, 2008).

1.6.1 Le groupe de pairs supervisé par un mentor

Dans la littérature, on retrouve globalement trois types de mentorat : le mentorat auprès de jeunes présentant des troubles de comportement ou à risque d'en développer, le mentorat scolaire auprès des élèves de tout ordre ayant pour but, par exemple, de favoriser la réussite scolaire et finalement, le mentorat en milieu de travail visant l'insertion professionnelle (Rhodes *et al.*, 2005). Le mentor se définit donc comme étant la personne d'une dyade étant la plus âgée ou expérimentée dans un certain domaine. Elle s'intéresse à l'autre et l'encourage dans le but que cette relation soit d'abord et avant tout bénéfique pour le protégé, dans la réalisation de ses objectifs personnels ou professionnels (Ibid). Dans le cadre de la rédaction du portfolio en formation des enseignants, le mentor peut donc être un professeur ayant le mandat de soutenir et d'encourager ses étudiants dans leur processus d'élaboration de cet outil.

À l'Université de Montréal, le choix a été fait d'encadrer la pratique du portfolio par des ateliers sous la responsabilité d'un mentor jusqu'en 1999-2000. La trentaine d'étudiants qui se retrouvaient dans un même groupe avait l'occasion de bâtir, grâce aux interactions, une compréhension collective de ce qu'est l'enseignement, compréhension qui sera reprise individuellement dans le portfolio. Par contre, l'atelier étant aussi la formule des cours-stages, les étudiants y percevaient une certaine concurrence, ou du moins, ne distinguaient pas tout à fait le rôle respectif de ces deux dispositifs. Cela mènera à la mise en place d'une nouvelle structure d'encadrement dès 2000-2001 : le tutorat en dyade de pairs (Lévesque et Boisvert, 2001).

À l'Université de Moncton, au Nouveau-Brunswick, le processus de création d'un portfolio a aussi été documenté (Desjardins, 2002). Dès 2002, les finissants des programmes en enseignement sont conviés à rédiger un portfolio de développement

professionnel, dans le cadre d'un cours où participent un maximum de vingt étudiants et un mentor. Des treize rencontres prévues, les sept premières sont consacrées à des ateliers où sont abordés les différents aspects du portfolio. Par la suite, des présentations individuelles devant le groupe permettent à l'étudiant de clarifier certains points et de se réajuster si nécessaire. L'étudiant doit ensuite présenter son portfolio devant un comité chargé de l'évaluation, composé du mentor et de deux personnes du milieu scolaire (Doyon et Desjardins, 2004). Au sein de ce dispositif, les interactions entre pairs ont une grande importance, comme le soulignent ces auteurs:

Nous ne saurions trop insister sur l'importance des rencontres de groupe qui permettent non seulement de régulariser le processus d'élaboration du portfolio, mais aussi et surtout de l'enrichir et de l'inspirer grâce au partage entre les étudiants de leurs réalisations, de leurs questions et de leurs solutions par rapport à une tâche ou à un thème donné (Desjardins, 2004, p.4).

Dans le même ordre d'idées, Deum et Vanhulle (2008) parlent du portfolio comme d'un outil « en cohérence avec un dispositif où il s'ancre dans une méthodologie fondée sur l'idée d'une communauté apprenante ». C'est ainsi que le portfolio, à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, est un dispositif de formation d'abord et avant tout participatif et interactif. Prenant comme point de départ des exercices didactiques vécus en cours, il permet la co-construction de savoirs entre étudiants et mène, ultimement, à une appropriation personnelle.

Dans plusieurs programmes de formation, on retrouve la présence d'un mentor qui sert de guide dans la création du portfolio, car les étudiants ont souvent un cadre de référence limité par leur manque de connaissances et d'expériences (Mansvelder-Longayroux, Beijgaard et Verloop, 2007). Selon Desjardins (2002), la formule d'aide idéale pour l'élaboration du portfolio est celle du mentorat. Évidemment, le mentor doit posséder certaines caractéristiques. Desjardins est allé puiser dans les écrits de Rowley (1999), qui en a établi six en considérant les programmes de mentorat entre

enseignant novice et enseignant expert. Nous croyons que celles-ci sont pertinentes dans le contexte où un mentor accompagne la rédaction du portfolio de l'étudiant en enseignement, car il s'agit bien d'une relation novice-expert :

- Le mentor est dévoué à son rôle : il investit son temps et son énergie en s'assurant, entre autres, de recevoir la formation adéquate et en documentant ses échanges avec son mentoré.
- Le mentor accepte son mentoré en tant que débutant : il base sa relation d'aide sur l'empathie et est conscient des difficultés propres aux novices.
- Le mentor possède les compétences nécessaires pour offrir un support éducatif au mentoré : sa relation ne se limite pas aux discussions; il observe et collabore avec son mentoré.
- Le mentor est efficace dans différents contextes interpersonnels : il connaît son style de supervision et de leadership et sait s'adapter aux caractéristiques du mentoré.
- Le mentor est engagé dans un processus de formation continue : il témoigne donc d'une grande ouverture face à l'apprentissage.
- Le mentor est optimiste et dynamique et le communique.

Les caractéristiques proposées par Rowley (1999) sont intéressantes, car elles présentent des conditions essentielles pour favoriser les interactions professionnelles. Cependant, selon nous, elles doivent être plus opérationnelles pour réellement favoriser la pratique réflexive. C'est dans cet esprit que l'accompagnateur devrait, comme le prétend St-Arnaud (2003), jouer son rôle d'expert en s'assurant de mettre en place et de maintenir une relation collaborative avec l'étudiant. Cela signifie, pour l'auteur, que trois conditions doivent être réunies :

- Les partenaires se concertent dans la poursuite d'un but commun;
- Ils se reconnaissent mutuellement des compétences à l'égard de l'objectif visé;

- Le pouvoir est partagé, chacun des partenaires exerçant une influence sur l'autre tout en respectant son champ de compétence.

Nous verrons, dans le deuxième chapitre, comment le mentor doit s'y prendre pour mettre en place et maintenir ces conditions dans sa relation avec l'étudiant, lors de l'entretien.

1.6.2 Le tutorat entre pairs

Dans la littérature anglo-saxonne que nous avons consultée, il est parfois question de mentorat entre pairs (*peer mentoring*) en tant que modalité d'étayage du portfolio (Davis et Honan, 1998). Par contre, dans les écrits francophones, on préférera parler de tutorat entre pairs (Lévesque et Boisvert, 2001). Étymologiquement, le terme « mentor » réfère à une personne plus expérimentée qui instruit son protégé, alors que le terme « tuteur » réfère plutôt à celui qui protège et surveille l'autre (Antidote HD, 2012). Dans ce travail nous parlerons donc de tutorat entre pairs lorsqu'il sera question d'une dyade d'étudiants s'entraîdant dans le cadre de la rédaction de leur portfolio. En effet, ce dispositif d'étayage du portfolio réfère à une relation d'entraide entre deux personnes au même niveau hiérarchique, et non à l'expertise d'une personne par rapport à une autre, comme il en a été question précédemment.

Par ailleurs, le tutorat entre pairs est généralement accompagné par d'autres dispositifs. Par exemple, les dyades de pairs peuvent être supervisées par un mentor, car certains étudiants seront naturellement de « bons » tuteurs alors que d'autres auront besoin d'être guidés sur le fond et sur la forme de leurs échanges (Reid, 2008). Selon nos connaissances, le tutorat en dyade de pairs, dans le processus du portfolio, a fait l'objet de très peu de recherches. Or, il apparaît que ce dispositif de tutorat entre étudiants, sans lien direct avec le portfolio, offre en lui-même un espace de discussion

plus convivial et moins stressant que le mentorat (Le Cornu, 2005). Manifestement, échanger avec un pair sur des préoccupations communes peut avoir un effet positif sur la confiance de l'étudiant, car cela dédramatise la situation et brise l'isolement. Historiquement, il existe une certaine hiérarchie dans une situation de mentorat : le mentor est l'expert et le mentoré, l'apprenant. Or, le tutorat entre pairs peut être qualifié de co-mentorat, puisqu'il leur permet d'être co-apprenants et co-constructeurs de savoirs (Le Cornu, 2005).

L'un des programmes de formation des enseignants ayant opté pour un dispositif d'accompagnement du portfolio par le tutorat entre pairs encadré par un mentor, est l'University of Southern Maine (Davis et Honan, 1998). Dans ce contexte, le dialogue et les échanges sont certainement favorisés parce que le jumelage se fait entre les étudiants, sur la base de leurs affinités. De plus, les étudiants sont d'abord invités à se réunir entre eux, sans mentor, afin d'établir les bases de la dynamique de leur équipe : gestion du temps, écoute active... Par ailleurs, on suggère aux étudiants d'adopter la posture de l'ami critique et empathique (*critical friend et compassionate listener*). Cette formule inspirante, aux dires d'un étudiant, a contribué à la création d'un cercle intime, où chacun est à l'aise de s'exprimer sans avoir l'impression d'être jugé sur le travail de son portfolio (Davis et Honan, 1998). Certains dispositifs ont opté pour un encadrement similaire, mettant en place un entretien en dyade (Donnelly, 2005 ; Mottier Lopez et Vanhulle, 2008), où chaque étudiant questionne l'un de ses pairs en regard des composantes de son portfolio et en fonction du développement de ses compétences professionnelles.

Cependant, le tutorat entre pairs a ses limites. S'il n'est pas encadré par un mentor plus expérimenté, ce dispositif peut se limiter à offrir un soutien empreint d'empathie à l'étudiant. Or, nous l'avons dit, l'accompagnement du portfolio devrait aussi permettre de rappeler les objectifs de celui-ci. Par ailleurs, cela devrait être l'occasion

d'amener l'étudiant à poser un regard critique sur son travail, en le soutenant dans le développement de sa pensée réflexive (Davis et Honan, 1998).

1.6.3 L'entrevue sur le portfolio

Parmi les formes de mentorat possibles, on assiste parfois à une rencontre sous forme d'entrevue entre l'étudiant (le mentoré) et son formateur universitaire (le mentor). L'entrevue en compagnie d'un formateur universitaire est, pour plusieurs chercheurs et auteurs, une composante importante du processus-portfolio, car elle permet de « faire parler » l'étudiant au-delà de ce qu'il a écrit, tout en l'amenant à synthétiser ses idées (Davis et Honan, 1998 ; Lyons, 1998a ; McArdle, Walker et Whitefield, 2010 ; Mottier Lopez et Vanhulle, 2008). Mais il importe tout d'abord de situer ce dispositif d'accompagnement par rapport aux autres.

1.6.3.1 Le déroulement de l'entrevue

L'entrevue se déroule généralement entre deux personnes : l'étudiant et le formateur universitaire. Certes, la relation paraît asymétrique, car le formateur universitaire, en tant que mentor, est ici considéré comme l'expert. Par contre, ceci ne doit pas être perçu négativement, car on peut supposer que l'expertise du mentor permet à l'entrevue d'être plus structurée que les échanges vécus dans une dyade de pairs. Dans le cas de l'entrevue, le mentor doit poser certaines questions, qui pousseront la réflexion de l'étudiant plus loin et qui l'amèneront à « raconter son processus-portfolio ».

Il est important de rappeler que nous parlons ici d'une entrevue dont l'objet est l'étayage de la réflexion présente dans le portfolio et non pas l'évaluation de celui-ci.

Lyons explicite ce propos dans un chapitre de son livre intitulé *Constructing Narratives for Understanding: Using Portfolio Interviews to Scaffold Teacher Reflection* (Lyons, 1998a). Dans le cadre de recherches effectuées à l'University of Southern Maine, les étudiants participant à des entrevues sur leur portfolio ont raconté leurs expériences, puis ont commenté le processus de création de leur portfolio ainsi que le choix de leurs artefacts. Ils arrivaient à construire le sens de leurs expériences, ou comme l'explique un étudiant, le « pourquoi » sous-entendu de ses choix pédagogiques. Cet étudiant voyait son portfolio comme l'énumération du « comment j'ai acquis mes expériences d'enseignement », alors que l'entrevue aurait eu une fonction de synthèse lui permettant de prendre la distance nécessaire à une réelle réflexion sur le fondement de ses décisions. En somme, Lyons croit que l'élément le plus important qu'apporte l'entrevue est la possibilité, par le récit, de conjuguer les expériences et l'interprétation que l'on se fait de ces expériences.

1.6.3.2 Des gains bénéfiques pour le mentor

À l'instar du tutorat entre pairs, l'entrevue entre l'étudiant et son formateur universitaire ajoute au processus-portfolio un espace de communication individualisé. Le dialogue qui s'y établit permet la co-constitution de nouveaux savoirs et ultimement, le perfectionnement de ses pratiques (McArdle, Walker et Whitefield, 2010). L'étudiant n'est donc plus le seul à bénéficier de la réflexion faite dans le portfolio; le formateur peut lui aussi tirer profit de l'entrevue, car il participe directement et activement à cette réflexion. Il peut lui aussi apprendre quelque chose, mais surtout, cela le met en contact avec certains apprentissages de l'étudiant, qui ne lui seraient pas accessibles par la seule lecture du portfolio (Lyons, 1998a). L'entrevue permet aux étudiants d'articuler une synthèse de leur vision de l'enseignement, mais aussi de comprendre comment ils sont arrivés à cette vision, parce qu'elle permet un regard sur des artefacts, des réflexions, des travaux qui

implique un certain recul. Ainsi, l'entrevue permet d'avoir accès à des « connaissances conditionnelles » (Tardif, 1992) de l'étudiant, qui ne sont généralement pas présentes dans les écrits du portfolio. Dans une réflexion écrite, l'étudiant peut, par exemple, décrire certaines stratégies de gestion de classe acquises lors de ses stages. Il peut aussi expliquer les fondements théoriques de ces stratégies, à la lumière des cours universitaires qu'il a suivis. Par contre, notre expérience nous a permis de constater qu'il est plutôt rare que l'étudiant explicite les conditions de réalisation de ses stratégies : il ne démontre pas à quel moment et dans quel contexte il doit utiliser ses savoirs déclaratifs et procéduraux. Ainsi, l'entrevue permet de questionner l'étudiant sur ce qui lui a permis de formuler ses idées, sur les conditions d'élaboration de ses idées. Or, nous savons que les connaissances conditionnelles sont essentielles au transfert des apprentissages (MEQ, 2001 ; Tardif, 1992) et que ce sont elles qui permettent de devenir un expert dans son domaine en assurant un support à la flexibilité professionnelle (Tardif, 1992). C'est pour cette raison que l'élaboration du portfolio gagne à être accompagnée en adoptant, tout au long du processus, une approche formative axée sur l'étayage de la réflexion amorcée.

1.6.3.3 Les avantages de l'entrevue

Les retombées positives de l'entrevue sur le portfolio sont nombreuses pour l'étudiant. En effet, ce dispositif dépasse clairement des objectifs purement évaluatifs; l'étudiant est lui-même impliqué activement dans l'entrevue. Celle-ci l'amène à se responsabiliser face à ses apprentissages et l'encourage à s'engager dans une perspective de formation continue (McArdle, Walker et Whitefield, 2010). En somme, les « apports de l'articulation entre le portfolio et les échanges intersubjectifs » (Mottier Lopez et Vanhulle, 2008) peuvent être résumés comme ceci :

Associer, comme nous l'avons fait, un entretien de co-évaluation au portfolio est une façon, parmi d'autres, de souligner le rôle important d'étayage du formateur ainsi que des phases d'intersubjectivité à des fins de validation des acquis, de remise en question, de formalisation, d'amélioration et surtout, pensons-nous, de construction de références et de significations partagées inscrivant les formés dans des contextes sociaux et professionnels (p. 155).

Pour conclure cette section sur les formules d'accompagnement du portfolio, il est important se de rappeler que le portfolio constitue une occasion d'exercer sa pratique réflexive *à l'écrit*. En effet, plusieurs définissent le portfolio comme un moyen de réfléchir sur ses apprentissages (Mansveldt-Longayroux, Beijaard et Verloop, 2007) ou comme le produit de cette réflexion (Goupil et Lusignan, 1993 ; Shulman, 1998). Par contre, nous avons aussi vu que la réflexion écrite présente dans le portfolio est généralement limitée. Par ailleurs, tel que mentionné à la section 1.2, il a été démontré que le niveau de réflexion des étudiants varie en fonction du mode de communication (Lee, 2005). Nous approfondirons cette question dans les sections suivantes.

1.7 L'accompagnateur et la démarche réflexive de l'étudiant

Dans le cadre de la formation initiale des enseignants, certaines personnes jouent un rôle de premier plan quant au développement de la pratique réflexive des étudiants. Ainsi, lors de la formation pratique, le superviseur de stage et l'enseignant associé doivent favoriser la réflexivité de manière régulière et soutenue. À l'université, les didacticiens doivent aussi viser le développement de l'analyse réflexive dans le cadre des cours qu'ils donnent aux étudiants. Voyons de quelle manière cela s'opérationnalise.

1.7.1 Le superviseur de stage

Dans la plupart des universités québécoises, c'est le superviseur de stage qui a le plus souvent l'occasion de faire réfléchir les étudiants sur leur pratique. Pour situer globalement la tâche de ce dernier, Correa Molina (2005) rapporte trois rôles du superviseur de stage, qu'il emprunte à Enz, Freeman et Wallin (1996) : l'accompagnateur du stagiaire, le médiateur entre les divers acteurs et les institutions et la personne-ressource auprès de l'enseignant associé. Au Québec, des orientations et compétences ont été récemment rédigées dans un rapport présenté à la Table MÉLS-Universités (Portelance *et al.*, 2008), afin de clarifier cette fonction complexe et singulière qu'est la supervision des stages.

Tout d'abord, le superviseur de stage doit voir au développement des compétences professionnelles du stagiaire en l'observant rigoureusement, en lui offrant une rétroaction constructive et en l'évaluant tout au long de ses stages. Pour réaliser pleinement ce rôle, le superviseur doit être capable de s'adapter aux différences de chacun, tout en respectant les exigences universitaires. Puisqu'il est considéré comme le médiateur dans une triade impliquant également le stagiaire et l'enseignant associé, il doit aussi faire preuve d'un leadership collaboratif et cela, dans un souci de co-formation de l'étudiant.

La pratique réflexive se retrouve dans les thèmes de formation proposés par le rapport de Portelance et autres, bien qu'elle ne fasse pas l'objet d'une compétence unique et spécifique, comme dans le cas de l'enseignant associé. Or, dans la mesure où il doit sensibiliser les stagiaires à l'importance de poursuivre leur développement professionnel par la pratique réflexive, le superviseur doit être à même d'accompagner cette pratique (Perrenoud, 2004).

Dans ce contexte, la communication est essentielle : « L'intelligibilité du langage permet de mieux intervenir et de faire comprendre ses rétroactions et ses attentes. » (Portelance *et al.*, 2008). Par ailleurs, Correa Molina (2004) affirme que le superviseur doit amener le stagiaire à pousser plus loin l'analyse de sa pratique, en le questionnant adéquatement sur les prémisses de ses actions. Pour soutenir cela, cet auteur prend appui sur le concept de Fenstermacher et Richardson (1994) lorsqu'il parle de développer « l'argumentation pratique du stagiaire ».

Parmi les moyens suggérés au superviseur de stage pour favoriser le développement professionnel de l'étudiant, se trouve justement la rétroaction constructive sur les pratiques : « Ses interventions comprennent, entre autres, le questionnement du stagiaire, qui porte celui-ci à maintenir un regard critique sur ses actions et à approfondir le sens de ses choix didactiques et psychopédagogiques. » (Portelance *et al.*, 2008).

Par contre, bien que l'on s'attende à ce que le superviseur de stage ait une approche intégrative de la formation du stagiaire (Portelance *et al.*, 2008), la recherche montre qu'à ce jour, la mise en relation des savoirs théoriques et pratiques n'apparaît que dans un peu plus de la moitié des triades (Gervais et Desrosiers, 2005b). Évidemment, ces données renvoient au contexte de l'entretien post-observation, qui est une pratique courante du superviseur de stage. Qu'en est-il lorsque le superviseur accompagne l'étudiant dans une entrevue sur son portfolio?

1.7.2 L'enseignant associé

L'enseignant associé constitue lui aussi une ressource importante pour l'étudiant. Certaines fonctions lui sont attribuées : il doit assurer la mise en mots de ses pratiques, la démonstration de celles-ci, la supervision des tâches réalisées par le stagiaire, ainsi

qu'une réflexion-action à propos du travail (Wittorski, 1996, cité dans Gervais et Desrosiers, 2005a). Son rôle a aussi été défini en termes de compétences, dans le même rapport dont nous traitons à la section 1.7.1 (Portelance *et al.*, 2008). À l'instar du superviseur, l'enseignant associé doit guider le développement des compétences professionnelles du stagiaire, en plus de soutenir la construction de son identité professionnelle. Il doit aussi s'assurer de bâtir une relation empreinte de respect et de confiance avec son stagiaire pour favoriser l'apprentissage de celui-ci.

Chez l'enseignant associé, on retrouve explicitement une compétence relative à la pratique réflexive du stagiaire. En effet, l'enseignant associé doit aider le stagiaire à poser un regard critique sur sa pratique, et non pas « modeler » une copie de lui-même, comme l'explique Gosselin (2005), dans une recherche sur l'impact des conceptions du rôle de l'enseignant associé sur les savoirs valorisés en stage.

L'enseignant associé qui se situe près des réalités vécues par l'étudiant stagiaire est sans doute bien placé pour soutenir la réflexion au quotidien. Selon la vision du praticien réflexif, le rôle de l'enseignant associé n'est pas de servir de modèle à des fins d'imitation, d'entraîneur pour l'appropriation de techniques censées être « efficaces », n'est ni exclusivement centré sur le soutien affectif. (Paquay et Wagner, 1996, p. 428)

L'enseignant associé doit lui-même développer une pratique réflexive quant à son rôle d'enseignant et de formateur du milieu scolaire. De cette façon, il comprend l'intérêt de questionner son stagiaire quant à ses pratiques d'enseignant en devenir, et même quant aux valeurs et croyances les guidant. Il se doit aussi d'encourager son stagiaire à prendre une distance réflexive face à ses expériences, afin d'en enrichir la compréhension et d'y lier des savoirs formalisés appris à l'université.

Par ailleurs, les liens collaboratifs qu'il entretient avec le superviseur sont garants d'une formation cohérente pour le stagiaire. Il a été démontré que l'équilibre dans la triade et l'explicitation des rôles et fonctions des enseignants associés et des superviseurs favorisaient l'initiative du stagiaire, de même que la réflexion sur sa

pratique (Boutin, 1993). Par contre, une récente recherche sur les perceptions des uns à l'égard des autres démontre qu'il existe encore un clivage entre la vision des formateurs universitaires et des formateurs issus des milieux scolaires (Pharand et Boudreault, 2011). Il persiste une certaine confusion en ce qui a trait aux rôles respectifs ainsi qu'aux valeurs prônées par chacun (Ibid.). Il importe de poursuivre la recherche sur les interactions entre les membres de la triade et plus spécifiquement, sur le rôle du stagiaire dans sa propre formation.

1.7.3 Le didacticien

Toujours dans le contexte de la formation en enseignement préscolaire et primaire dans les universités québécoises, il est plutôt rare de voir un didacticien superviser des stages et favoriser la démarche réflexive d'un étudiant par rapport à sa pratique. Comme nous l'expliquions à la section 1.1, le didacticien se préoccupe beaucoup plus de la réflexion en tant que démarche interprétative de sa discipline (soit une réflexion sur la genèse et l'épistémologie de celle-ci) que de la réflexion en tant que démarche structurée et outillée pour le développement professionnel (Desjardins et Hensler, 2006).

Le rôle du didacticien dans la formation des étudiants en enseignement est considéré depuis longtemps comme étant exclusivement lié à l'acquisition de connaissances théoriques liées à la didactique. Pourtant, plusieurs d'entre eux affirment qu'ils aimeraient voir de quelle façon s'actualisent les apprentissages des étudiants lors des stages, ce qui est difficile actuellement. Toutefois, la mise en place de programmes innovateurs d'encadrement des stagiaires permet d'entrevoir des changements positifs à ce sujet, réduisant le fossé idéologique entre formateurs universitaires et formateurs de terrain. En effet, un programme de mentorat conjoint, à l'Université Hartford, aux États-Unis, permet dorénavant la collaboration des didacticiens avec les autres acteurs

de la formation pratique des étudiants en enseignement de la musique et cela semble bénéfique pour tous (Haston et Russell, 2012).

Par ailleurs, (Jonnaert, 1997) rappelle que le travail du didacticien devrait se faire en constante interaction avec le terrain, puisque la mission essentielle de toute didactique est de permettre la construction de démarches d'enseignement efficaces, au regard d'une discipline donnée. Il importe donc que le didacticien mesure concrètement l'efficacité pratique de ses théories. Les savoirs disciplinaires issus des cours théoriques du didacticien doivent contribuer au développement des compétences professionnelles de l'étudiant. Pour ce faire, il est généralement demandé à ces derniers d'exercer leur compétence à concevoir et à piloter des situations d'enseignement-apprentissage dans ce contexte disciplinaire. Malheureusement, les didacticiens n'ont pas l'occasion, pour la plupart, d'accompagner le développement des compétences du futur enseignant jusque sur le terrain (MEQ, 2001). Ces compétences se développent presque exclusivement en contexte universitaire, et ce, à des niveaux « micro ». Or, il est fort probable que leur vision permettrait d'enrichir la réflexion de l'étudiant et contribuerait à l'intégration des savoirs, un objectif aussi visé par la démarche du portfolio.

1.7.4 Synthèse

L'accompagnateur, dans le cadre d'une entrevue sur le portfolio, devrait donc être une personne possédant un bon bagage théorique et pratique. D'autre part, comme il a été prouvé qu'une bonne connaissance de soi facilite le développement d'une réflexion approfondie (Lee, 2005), nous pouvons supposer qu'un accompagnateur qui aide l'étudiant à mieux se connaître, à construire son identité professionnelle par le biais de son questionnement, favorisera la pratique réflexive de ce dernier. Par ailleurs, certains chercheurs ont insisté sur l'importance, pour bien évaluer le niveau

de réflexion, de connaître les expériences passées de l'étudiant, ainsi que le contexte des expériences sur lesquelles porte la réflexion (Kember, 1999). Ainsi, pour être en mesure de favoriser le développement de la réflexion d'un étudiant, il importe de situer le niveau initial de cette réflexion. De plus, une bonne connaissance de l'étudiant, de son parcours et de ses expériences pourrait faciliter le travail d'accompagnement du mentor. En somme, (Donnay et Dreyfus, 1999) mentionnent qu'il est très important que le climat affectif entourant la relation de mentorat soit positif. Il apparaît donc essentiel qu'un lien soit établi entre l'étudiant et la ou les personnes qui l'accompagneront lors de l'entretien sur le portfolio.

Dans un ouvrage traitant de l'analyse des pratiques, (Donnay, 2006) explicite davantage le rôle que peut jouer un tiers dans une relation avec un praticien en démarche réflexive. Dans le cas présent, nous considérons l'étudiant comme un praticien en réflexion, car celui-ci, de par les expériences de stage ponctuant sa formation, possède une certaine pratique. L'auteur nomme l'accompagnateur « compagnon réflexif »; il s'agit d'une appellation visant à mettre en lumière une relation d'accompagnement à la réflexion, et non pas d'évaluation ou de jugement de cette réflexion. Ainsi, il incombe à la personne souhaitant accompagner un praticien dans sa réflexion d'adopter certaines attitudes.

Comme nous l'avons vu, Donnay (Ibid.) parle d'abord d'entrer en relation. Cette relation doit se situer entre le pôle de l'assimilation et celui de la différenciation, afin de permettre à l'accompagné d'être écouté et accepté tel qu'il est. Ensuite, le compagnon réflexif se doit d'être un médiateur entre le réel et le praticien en réflexion. Son rôle est donc d'amener le praticien à prendre une distance critique face à sa pratique, en le guidant dans sa démarche de réflexion et en lui offrant un cadre théorique où ancrer son analyse. Lorsque l'objet d'une relation d'aide comme celle du compagnonnage réflexif est le changement de pratiques, ou à tout le moins, un regard

critique sur celles-ci, le praticien doit demeurer « l'acteur principal de la réflexivité » (Ibid.).

Finalement, Donnay (Ibid.) soutient que le compagnon réflexif est aussi le médiateur du praticien par rapport à lui-même. En effet, la remise en question inhérente à la démarche réflexive concerne les actes du praticien, et non pas sa personne. Lorsque le praticien confond cela, il peut rapidement se sentir menacé dans son intégrité. L'accompagnateur doit donc aussi jouer ce rôle, afin de centrer la réflexion sur les actions et ainsi, favoriser l'ouverture au changement chez le praticien.

1.8 Question et objectifs de recherche

Cette recherche a pour objectif de montrer la nécessité du dialogue, afin de soutenir la réflexion entamée dans le portfolio par l'étudiant en enseignement. L'entrevue sur le portfolio offre cette occasion de dialogue, de même que la présence d'un mentor possédant une certaine expertise.

Par contre, l'état des connaissances actuelles ne nous permet pas d'établir de liens explicites entre la nature et la qualité de ces dialogues et les différentes conditions d'utilisation du portfolio (Zeichner et Wray, 2001). Dans le cadre de cette recherche, nous voulons nous pencher sur l'accompagnement fait auprès de l'étudiant, lors des entrevues sur son portfolio, en lien avec la nature et la qualité de la réflexion. Ainsi, nous nous demandons : Quel portrait pouvons-nous faire des entretiens sur le portfolio, au regard des modèles d'entretien des intervieweurs, de la pratique réflexive des étudiants et des tendances et relations qui en émergent?

Comme nous l'avons vu, cette question apportera des réponses qui sont actuellement absentes de la littérature sur le portfolio. La venue de ce dernier est encore récente et

les différentes modalités d'entretien sur le portfolio varient énormément d'un programme de formation à un autre. Cette recherche vise donc à :

- Décrire les modèles d'entretien présents lors des entretiens sur le portfolio;
- Décrire la pratique réflexive mise en œuvre par les étudiants lors des entretiens sur le portfolio;
- Faire le portrait des tendances et des relations émergeant des entretiens sur le portfolio.

Dans le cadre de l'implantation de l'entrevue sur le portfolio dans les programmes de formation initiale des enseignants, il importe d'en apprendre davantage sur les modalités d'accompagnement favorisant la pratique réflexive. Les données fournies par cette recherche permettront de faire un choix judicieux en ce qui a trait à la personne menant l'entrevue et aux techniques à mettre en œuvre pour un accompagnement efficace. Elles permettront aussi de justifier la pratique de l'entrevue aux yeux des étudiants, qui ne perçoivent pas toujours le portfolio comme un outil de développement professionnel.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Au fil du présent chapitre, il sera question des concepts inhérents à la problématique que nous avons énoncée au chapitre précédent : la pratique réflexive, le portfolio, et l'entretien sur le portfolio. La clarification de ces différents concepts sera utile pour répondre à nos objectifs de recherche visant, rappelons-le, à décrire les modèles d'entretien et la pratique réflexive présents lors des entretiens sur le portfolio, de même qu'à faire le portrait des tendances et des relations qui en émergent.

L'articulation logique de ces concepts implique d'abord de s'attarder aux perspectives théoriques guidant leur définition et permet de situer l'historique de notre concept central, la pratique réflexive.

2.1 Les concepts de réflexion et de pratique réflexive

D'après le dictionnaire du logiciel Antidote, on peut dire que la réflexion est un « Retour de la pensée sur elle-même dans le but d'examiner plus en profondeur une idée, une situation, un problème. » (2012). Le courant de professionnalisation de l'enseignement, ainsi que la refonte des programmes, ont fait émerger un intérêt pour le concept de pratique réflexive dans la formation des enseignants.

Du côté anglo-saxon, bien que plusieurs définitions de la pratique réflexive coexistent, la constante demeure la position de la réflexion : elle est intrinsèquement liée à

l'action (De Cock, Wibault et Paquay, 2006) et ancrée dans l'expérience du praticien (Kember, 1999).

Pour Perrenoud (2004), l'autonomie et la responsabilité du professionnel de l'enseignement ont pour condition essentielle la pratique réflexive, qui se veut d'abord et avant tout une posture. Le praticien réflexif se place dans un « rapport analytique à l'action » (Ibid.) qui se doit de persister malgré les obstacles, les déceptions et les coups durs de la pratique. Cet auteur soutient qu'il s'agit d'un habitus, d'une pièce maîtresse de l'identité, qui se mesure à l'impact de la réflexion dans le quotidien de l'enseignant. Évidemment, cette posture réflexive peut être étudiée en fonction de ses diverses composantes : « [...] le moment où la réflexion intervient, l'objet sur lequel elle porte, le contexte, les processus mis en œuvre, les niveaux de complexité atteints ou recherchés et les visées prioritaires de l'activité réflexive. » (Hensler, Garant et Dumoulin, 2001 p. 32).

2.1.1 Les modèles de processus mis en œuvre dans la pratique réflexive

La pratique réflexive met en œuvre des processus qui diffèrent selon la visée poursuivie. Dans le domaine de l'enseignement, nous pouvons en distinguer deux principaux : la résolution de problème ainsi que le développement professionnel. Les deux sont interreliés, étant donné que l'apprentissage réalisé dans le cadre du développement professionnel passe en grande partie par la résolution de problèmes vécus dans la pratique.

2.1.1.1 La pratique réflexive pour résoudre un problème

Dans le cadre de son travail, l'enseignant interagit avec tous les éléments de la situation éducative, de manière plus ou moins consciente. Ces interactions produisent parfois des résultats inattendus, qui peuvent constituer une source d'information importante pour l'enseignant, allant jusqu'à lui faire modifier son action en cours. Le processus sous-jacent à cette modification de l'action est opéré mentalement par l'enseignant et n'est donc pas directement observable. Ainsi, plusieurs chercheurs et penseurs en éducation ont tenté de le schématiser.

Dewey a joué un rôle important dans cette avenue en introduisant le concept de pensée réflexive (*reflective thinking*), dès la première moitié du XXe siècle (Dewey, 1933). La définition qu'il en donne sera reprise par nombre d'auteurs et demeure la plus citée en éducation aujourd'hui (Kember, 1999): « La pensée réfléchie est le résultat de l'examen serré, prolongé, précis, d'une croyance donnée ou d'une forme hypothétique de connaissances, examen effectué à la lumière des arguments qui appuient celles-ci et des conclusions auxquelles elles aboutissent. » (Dewey, 2004 p. 15) Selon Dewey, l'éducation ne peut se passer de la réflexion, car sans elle, le processus d'apprentissage serait linéaire. Or, il considère l'apprentissage comme une vérification d'hypothèses dans l'expérience quotidienne suivant un processus en spirale, chaque nouvelle connaissance pouvant donner lieu à de nouvelles occasions d'apprendre et ainsi de suite, tout au long de la vie.

Le processus de réflexion établi par Dewey s'opère en cinq étapes, introduites et conclues par l'observation. Entre les deux, l'acte de penser s'opère grâce aux opérations mentales d'inférence et de raisonnement (Dewey, 2004). Ce processus se décline ainsi:

1. *Existence d'une difficulté* (OBSERVATION) — La personne prend tout d'abord conscience d'un problème : elle vit un inconfort, un embarras. Cela peut être dû au manque d'adaptation de ses moyens face à un but, à des difficultés à identifier un objet ou à l'incapacité d'expliquer un événement imprévu. Dans tous les cas, il y a un vide de sens à combler.

2. *Définition de la difficulté* (OBSERVATION) — Il faut par la suite observer systématiquement la situation pour définir le problème précisément. Il s'agit de passer de la pensée sans contrôle à une pensée raisonnée et critique.

3. *Existence d'une explication suggérée ou d'une solution possible* (INFÉRENCE) — Vient ensuite le moment où par inférence, l'individu arrivera à des solutions hypothétiques. À cette étape, une activité de pensée efficace passe par un grand nombre de suppositions.

4. *Élaboration rationnelle d'une idée* (RAISONNEMENT) — Il s'agit ici d'étudier, à l'aide de la raison, les solutions envisagées précédemment afin d'en évaluer les implications, tout en tenant compte des paramètres du problème.

5. *Concordance d'une idée et formation d'une opinion comme conclusion* (OBSERVATION) — Finalement, l'idée retenue doit être testée afin de vérifier si les résultats expérimentaux correspondent aux résultats théoriques, et ce, uniquement grâce aux conditions que cette idée amène.

Le concept de pensée réflexive sera fort important pour le développement des programmes de formation des enseignants, dès les années 1980. Ainsi, Dewey est considéré comme étant le précurseur de ce mouvement, puisqu'il a mis en lumière le rôle de la pensée réflexive dans le développement professionnel de l'enseignant.

La théorie de Dewey sera reprise, entre autres, par Donald Schön (1983). Ce dernier s'appropriera le concept, en différenciant entre autres, les temps de réflexion. En effet, la pensée réflexive s'opère en deux temps pour Schön : réfléchir en cours d'action et réfléchir sur l'action (Schön, 1994). Selon cet auteur, la pensée réflexive permettrait d'avoir accès à un savoir « caché » dans l'agir professionnel. Ainsi, Dewey a d'abord parlé de la pensée réflexive nécessaire à l'organisation d'un programme cohérent, en lien avec l'expérience de l'apprenant. Puis Schön, en observant et en questionnant les enseignants sur l'origine des connaissances utilisées dans leur pratique, a établi qu'ils développaient un savoir dans l'action. Ce savoir implicite, qui n'est généralement pas articulé comme tel par l'enseignant, est le fruit d'une double réflexion : en cours d'action et sur l'action.

La réflexion en cours d'action est un processus qui s'opère en temps réel avec l'action, alors que la réflexion sur l'action est un processus rétroactif. Partant toujours d'une situation dont on recherche le sens parce qu'elle nous a surpris, déstabilisés, la réflexion se concentre « de façon interactive sur les résultats de l'action, sur l'action elle-même et sur le savoir implicite dans l'action. » (Schön, 1994 p. 84). Des aller-retour sont donc possibles entre les étapes du processus de la pensée réflexive.

2.1.1.2 La pratique réflexive pour l'apprentissage et le développement professionnel

En s'inspirant du modèle deweyien dont nous venons de voir les cinq étapes, Kolb (1984) a élaboré une théorie de l'apprentissage expérientiel, permettant de mieux comprendre les aller-retour qui peuvent se produire entre les étapes de la pratique réflexive. Tout d'abord, cette théorie stipule que le développement de la personne repose sur l'interaction de chaque individu avec son environnement. Alors que la perspective cognitiviste s'intéresse aux modifications des structures mentales de

l'individu, ici, c'est le bagage de connaissances de l'individu qui se modifie au contact des expériences du monde socioculturel dans lequel celui-ci évolue.

Par ailleurs, l'apprentissage expérientiel admet la possibilité qu'il n'existe pas qu'un seul chemin de développement. Celui-ci est multilinéaire; il diffère donc d'une personne à l'autre et ne se compose pas de stades prédéfinis pour tous. Les éléments caractérisant le développement, dans la théorie de l'apprentissage expérientiel, sont les suivants :

- Le style d'apprentissage propre à l'individu;
- Le contexte social avec lequel l'individu interagit;
- Les dimensions du développement : la complexité affective, la complexité perceptive, la complexité symbolique et la complexité comportementale.

La théorie de Kolb (1984) insiste donc sur l'importance de tenir compte également des multiples dimensions intervenant dans le développement de l'individu (affective, perceptive, symbolique et comportementale), du style d'apprentissage (ou mode d'adaptation privilégié) qui en découle, de même que des particularités du contexte social. Ainsi, bien que le schéma représentant l'apprentissage expérientiel propose un cycle en quatre étapes, toutes essentielles, celles-ci ne sont pas toujours vécues dans le même ordre. Ce cycle propose des modes d'apprentissage présentés selon deux orientations : la dialectique « abstrait/concret » et la dialectique « actif/réflexif ».

Chacun privilégie donc sa « porte d'entrée » vers l'apprentissage, en fonction de son aisance naturelle. D'une part, lorsqu'une expérience est vécue, l'individu peut en saisir le sens concrètement, à l'aide de caractéristiques tangibles. D'autre part, le sens peut aussi apparaître abstraitement, par conceptualisation de l'expérience.

Par ailleurs, l'apprentissage expérientiel, comme bien des théories de l'apprentissage, implique une transformation du sens préalablement saisi. Celui-ci peut s'opérer par l'observation réfléchie (donc par la pensée de l'individu) ou par expérimentation active (dans l'environnement de l'expérience). Encore à cette étape, chacun choisit plus ou moins consciemment le chemin qui lui semble le plus confortable.

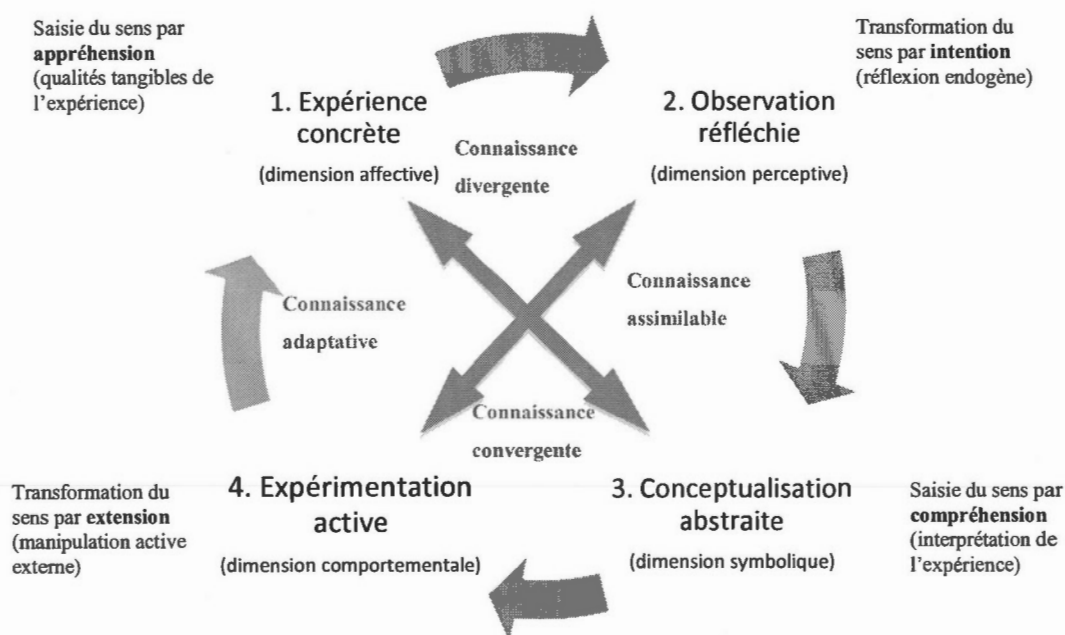


Figure 2.1 Dimensions sous-jacentes au processus d'apprentissage expérientiel (traduction libre de Kolb, 1984)

Ainsi, il en résulte quatre formes de connaissance (au centre de la figure 2.1) selon le type de saisie du sens de l'expérience (concrète ou abstraite) et le type transformation du sens (réflexive ou active).

Différents profils émergent de cette structure complexe propre à l'apprentissage. Les expériences vécues par un individu sont autant d'occasions de saisie du sens par appréhension ou par compréhension, à des degrés variant selon l'accent mis sur l'un

ou l'autre des pôles. De même, la transformation du sens nécessaire à l'apprentissage s'opère entre les pôles de l'extension et de l'intention, à des degrés tout aussi multiples. Ainsi, toutes les combinaisons des types de saisie de sens et des types de transformation de sens donnent lieu à un nombre infini de stratégies d'apprentissage. Néanmoins, nous pouvons globalement faire correspondre chacune de ces possibilités à quatre stratégies principales. En partant de l'exemple de l'apprentissage d'une langue seconde, voyons l'illustration de ces quatre stratégies.

1 - L'individu qui met en œuvre une stratégie de « compréhension transformée par extension » tente tout d'abord de conceptualiser ce qu'il entend et lit de cette langue étrangère; il tente d'en établir les règles grammaticales et syntaxiques. Puis, il essaie de parler cette langue, en fonction de ce qu'il a tout d'abord compris, afin de vérifier s'il peut être compris.

2 - L'individu qui opte pour une stratégie « d'appréhension transformée par extension » saisit le sens de cette nouvelle langue en tentant de répéter ce qu'il entend, en voyant la réaction de l'interlocuteur. Puis, il essaie de parler cette langue en fonction de ce qu'il a tout d'abord appréhendé.

3 - L'individu qui adopte une stratégie « de compréhension transformée par intention » tente tout d'abord de conceptualiser ce qu'il entend et lit, puis il réfléchit à la signification de ses observations.

4 - Finalement, la personne qui use d'une stratégie « d'appréhension transformée par intention » saisit le sens de cette nouvelle langue en tentant de répéter ce qu'elle entend, en voyant la réaction de l'interlocuteur. Puis elle réfléchit à la signification de ses observations à ce sujet. Bien sûr, les apprentissages issus de la combinaison de quelques stratégies n'en seront que plus durables et polyvalents (Kolb, 1984).

De même, Kolb, s'appuyant sur le concept d'environnement d'apprentissage de Fry (1978, dans Kolb, 1984) établit qu'en observant une situation d'apprentissage (ou environnement d'apprentissage) et ses composantes, il est possible d'en identifier l'orientation principale : perceptive, symbolique, comportementale ou affective. Ainsi, en contexte de classe, les étudiants qui apprennent le plus facilement sont ceux dont les stratégies d'apprentissage correspondent le plus directement à l'orientation de la situation d'apprentissage. Kolb (1984) propose de réduire les conséquences négatives de ce constat en favorisant la discussion entre enseignants et étudiants au sujet de leur vision respective de l'apprentissage. D'une part, cela permet à l'étudiant de comprendre la manière dont la matière est enseignée et par conséquent, d'ajuster sa façon d'apprendre. Par ailleurs, l'enseignant qui prend le temps de comprendre les différents styles d'apprentissage présents dans sa classe peut lui aussi ajuster son enseignement de manière à favoriser l'apprentissage d'un plus grand nombre d'étudiants. Ces échanges sur les théories personnelles de l'apprentissage des étudiants et des enseignants sont aussi l'occasion pour chacun de raffiner leur propre compréhension de ce qu'est « apprendre ». Finalement, la retombée principale de ces échanges, pour Kolb, est l'accent mis sur la communication et l'empathie en situation d'apprentissage.

Dans le contexte de cette recherche, l'entretien sur le portfolio est assurément une occasion d'échanger sur les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'un étudiant et ainsi, de mieux comprendre les réflexions écrites et les artefacts présentés. Par ailleurs, chez les étudiants présentant une stratégie d'apprentissage plutôt extensive (donc tournée vers la manipulation active externe), il peut être difficile de rendre compte de ses apprentissages dans le cadre d'une réflexion écrite. Ainsi, l'entretien offre l'occasion d'exprimer verbalement, voire même dans un langage kinesthésique, le fruit de son apprentissage.

2.1.2 Les degrés de complexité de la réflexion de Mezirow (1991)

Dans la section précédente, nous avons décrit les différentes étapes de l'analyse réflexive selon les modèles de Dewey, de Schön et de Kolb. Cette démarche nous a permis d'observer les étapes que peut franchir un individu lorsqu'il réfléchit. Cependant, les processus mis en œuvre dans la pratique réflexive ne peuvent pas témoigner à eux seuls de l'activité réflexive d'une personne. Comme nous l'avons dit précédemment, plusieurs composantes peuvent être étudiées en regard de la pratique réflexive.

Afin d'établir la progression de la réflexion d'un étudiant dans les écrits de son portfolio, de même que dans l'entretien qui l'accompagnera, il est nécessaire de situer cette réflexion en fonction du processus, mais aussi des éléments sur lesquels porte la réflexion. Pour ce faire, il peut être intéressant d'avoir une représentation de la réflexion sous forme de processus comportant des degrés de complexité, lesquels s'opérationnaliseront dans une grille de codage lors de l'analyse. Ces degrés de complexité de la réflexion font référence à l'objet de celle-ci, à ce qui définit le problème qui se trouve à son origine. Ainsi, le processus réflexif peut reposer sur une difficulté de plusieurs ordres : contenu, processus, croyance...

Nous avons retenu la théorie de l'action réflexive de Mezirow (1991), car elle traite directement de la pensée réflexive, comme l'entendent Dewey et Schön, en l'analysant dans la perspective de l'apprentissage chez l'adulte. Cet outil nous sera utile pour définir la progression de la réflexion chez l'étudiant, en terme de degrés de complexité.

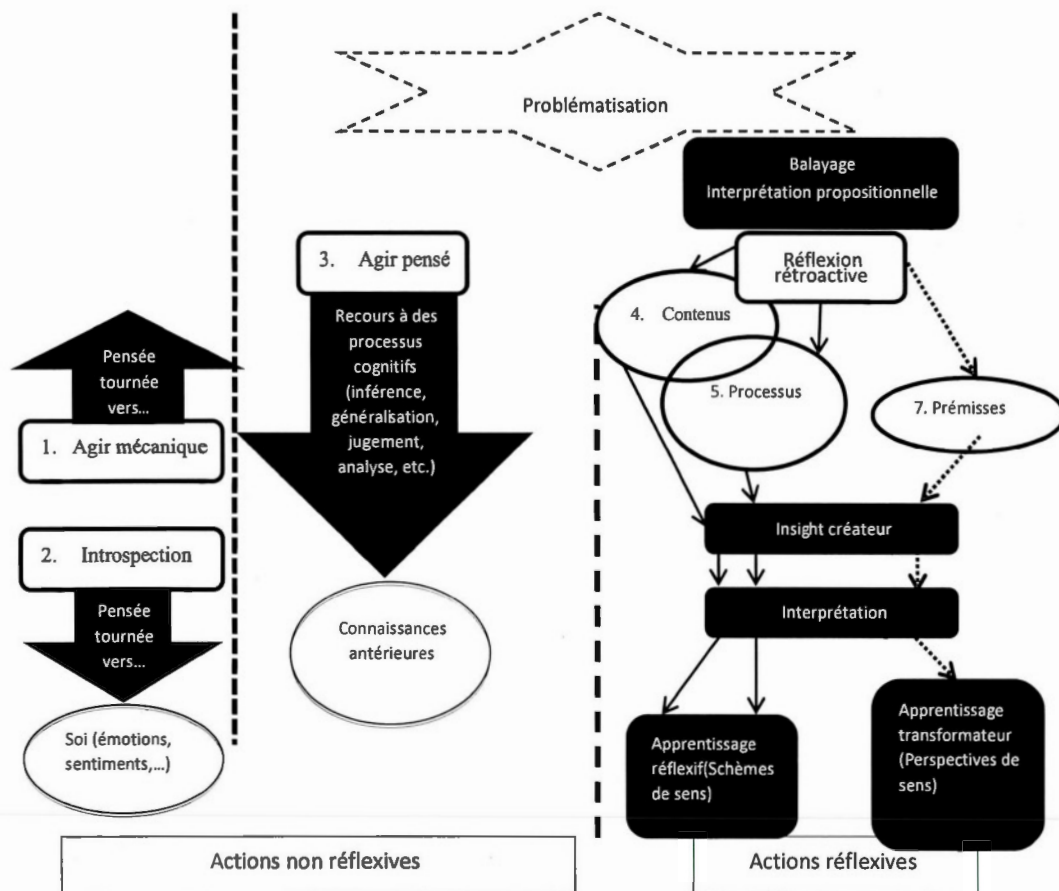


Figure 2.2 Processus des actions réflexives et non réflexives (adapté de Mezirow, 2001)

Comme nous venons de le dire, Mezirow s'est lui aussi appuyé sur les travaux de Dewey; il interprète la définition de la pensée réflexive de celui-ci comme étant un test de validité de nos connaissances. Par la pensée réflexive, l'individu met en doute ses connaissances et les teste. Mezirow formulera sa propre définition celle-ci ancrée sur l'expérience, qu'il voit comme la pierre angulaire de la pratique professionnelle : « La réflexion consiste à procéder à l'évaluation critique du contenu, du processus ou des prémisses de notre démarche pour interpréter une expérience et lui donner du sens. » (Mezirow, 2001 p. 122) Ainsi, Mezirow (1991) établit trois types d'actions non réflexives et trois types d'actions réflexives. Cela permet de saisir la complexité

de la réflexion concernée, en fonction du processus qui lui est sous-jacent. La figure 2.2 permet de mieux situer et distinguer ces actions. En voici la description, en partant de la gauche du schéma.

Lorsqu'une action n'a pas nécessité l'étape de la problématisation, il peut être question d'un agir mécanique, soit une action ne nécessitant pas que la pensée y soit focalisée. Par exemple, pour rouler à vélo (chez quelqu'un sachant le faire), nul n'est besoin qu'on fixe notre attention sur l'action pour qu'elle se réalise. Il peut aussi s'agir d'une autre action non réflexive appelée l'introspection. À nouveau, il n'y a pas de problématisation. Ce type d'action aborde spécifiquement la dimension émotionnelle. Elle « désigne la pensée qui porte sur nous-mêmes, sur nos pensées, nos sentiments » (Mezirow, 2001 p. 125) et ne teste pas nos connaissances antérieures. L'introspection n'est donc pas réflexive au sens de Mezirow. Il est par contre essentiel de reconnaître que l'amorce d'une démarche d'analyse réflexive engendre généralement chez la personne certaines émotions liées à un inconfort (Kember, 1999). Or, la reconnaissance de l'émotion vécue durant la réflexion n'est pas en soi une action réflexive, car cela ne suffit pas à modifier nos connaissances antérieures.

Lorsque la réflexion nous amène à agir différemment, à remettre en question nos actions, il s'agit d'une action réflexive. Tel que nous l'avons vu chez Dewey (1933) et Schön (1983), le processus de l'agir réflexif s'amorce par la problématisation et se conclut par la mise en action. Entre les deux pôles, le processus inclut ce que Mezirow (2001) appelle le balayage et l'interprétation propositionnelle. En somme, il s'agit de voir et de définir un problème et d'inférer une solution (Dewey, 1933).

Par contre, à partir du moment où l'individu prend conscience d'un problème et se l'approprie, il peut entrer dans un agir pensé, qui n'est pas, en lui-même, réflexif. Au cours de son action, la personne tourne sa pensée sur le contenu et le processus qui

guident ses actes. Lorsqu'il est engagé dans un agir pensé ou dans une réflexion rétroactive, l'individu s'intéresse à ses propres processus cognitifs et fait donc appel à la métacognition dont nous traiterons dans la prochaine section. Lors de l'agir pensé, la personne puise donc dans ses connaissances antérieures sans toutefois les évaluer. Elle les sélectionne, tout simplement. Il y a questionnement, mobilisation de la pensée sur un objet, mais cela ne générera pas d'*insight* créateur, d'éclair de génie concernant une modification ou une transformation de notre bagage de connaissances (Mezirow, 1991).

Pour que cela soit possible, il faut que se réalise une réflexion rétroactive (Mezirow, 1991) ou une réflexion sur l'action (Schön, 1983). Mezirow identifie trois types d'actions réflexives possibles : sur le contenu, sur le processus ou sur les prémisses. Dans ces trois cas, on parle de réflexion et non plus seulement d'agir pensé, parce qu'un apprentissage en résultera. Lorsque la réflexion porte sur le contenu, elle s'intéresse à « ce que nous percevons, pensons, ressentons ou sur ce qui nous fait agir » (Mezirow, 2001 p. 125). Lorsqu'elle porte sur le processus, il s'agit d'un « examen du comment nous fonctionnons quand nous percevons, ressentons ou agissons et une évaluation du bon exercice de ces fonctions » (Mezirow, 2001 p. 125). Finalement, lorsque la réflexion porte sur les prémisses, elle « implique une prise de conscience du pourquoi nous percevons, pensons et agissons comme nous le faisons et des raisons et conséquences de nos habitudes de jugements parfois hâtifs, d'une possible inadéquation de nos concepts ou de l'éventualité d'avoir commis des erreurs dans le processus [...] » (Mezirow, 2001 p. 125). Ainsi, nous pouvons dire que l'individu prend conscience de ses connaissances conditionnelles, soit celles qui lui permettent de savoir quand et dans quel contexte utiliser telle stratégie ou telle démarche (Tardif, 1992).

Cette réflexion rétroactive générera ce que Mezirow (Mezirow, 1991) nomme un « *insight* créateur », c'est-à-dire une forme de remise en question de nos savoirs en

jeu. Dans le cas d'une réflexion sur le contenu ou le processus, l'interprétation de l'*insight* mènera à un apprentissage réflexif : changement, transformation de schèmes de sens, etc. Dans le cas d'une réflexion sur les prémisses, elle mènera à un apprentissage transformateur : ce sont les perspectives de sens mêmes qui seront transformées. Ainsi, les catégories et classifications issues des connaissances conditionnelles seront modifiées ou réorganisées. Quel que soit l'apprentissage (réflexif ou transformateur), il sera mémorisé et l'individu pourra alors s'en servir dans l'action.

Le processus de l'agir réflexif de Mezirow nous permet donc d'analyser la réflexion d'un individu, qu'elle soit écrite ou exprimée à l'oral, et d'en comprendre le point de départ et les retombées. Cela nous permet aussi de saisir le processus métacognitif par lequel passe l'individu afin d'atteindre l'apprentissage réflexif ou transformateur.

2.1.3 La métacognition (modèle Lefebvre-Pinard et Pinard, 1985)

Le concept de métacognition a vu le jour dans les années 1970 et on attribue généralement la paternité de ce concept à Flavell, qui la définit comme la connaissance qu'une personne a de ses processus et produits cognitifs, mais aussi de la gestion et du contrôle que celle-ci peut exercer sur sa propre pensée (Flavell, 1976). Au Québec, dans les années qui suivirent, les chercheurs en éducation se sont eux aussi intéressés à la métacognition. Ainsi, Lefebvre-Pinard et Pinard (1985) ont élaboré un modèle appelé *Prise en charge par une personne de son propre fonctionnement cognitif*, en lien avec leurs travaux sur l'intelligence et son développement. Ce modèle a conduit au raffinement des catégories de connaissances métacognitives jusqu'alors admises. En effet, si Flavell (1976) avait introduit les connaissances portant sur les personnes, les tâches et les stratégies, Lefebvre-Pinard

et Pinard (1985) ont ajouté à ce modèle les connaissances traitant des objectifs des activités cognitives.

En psychologie cognitive, au Québec et ailleurs en Amérique, on reconnaît aujourd'hui la métacognition comme la connaissance et le contrôle de ses propres stratégies cognitives et des facteurs affectifs ayant une influence sur la réalisation d'une tâche (Tardif, 1992). Il demeure toutefois un certain désaccord chez les chercheurs européens, quant à la position des facteurs affectifs et quant au degré de conscience dans la définition de la métacognition (Saint-Pierre, 1994). Certains auteurs, tel Noël (1991), jugent la définition de Flavell ambiguë, parce qu'elle englobe deux dimensions complexes : la connaissance (composante déclarative) et la régulation (composante procédurale). Ainsi, certains préfèrent limiter la définition de la métacognition aux opérations mentales effectuées sur des opérations mentales (Noël, Romainville et Wolfs, 1995).

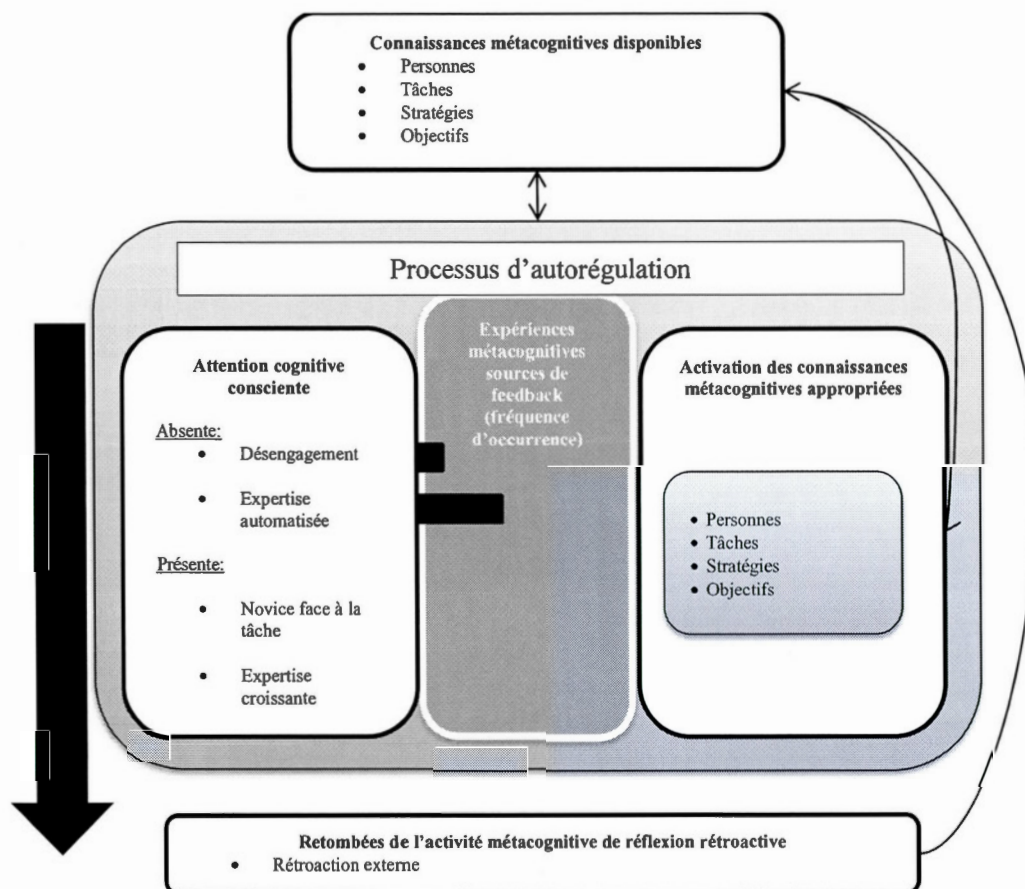


Figure 2.3 Prise en charge de l'activité cognitive par un individu (Lefebvre-Pinard et Pinard, 1985)

Par ailleurs, il a été démontré que la métacognition est une caractéristique distinctive entre novices et experts et qu'une prise en compte de celle-ci lors des interventions pédagogiques aurait une influence positive sur l'apprentissage (Tardif, 1992). Cela établit un lien important avec les processus de la pratique réflexive dont nous avons traité au début de cette section: il appert que la pratique réflexive efficace nécessite le recours à la métacognition. La figure 2.3 nous permet de comprendre la prise en charge de l'activité cognitive par un individu, dans le cadre de la théorie de la métacognition de Lefebvre-Pinard et Pinard (1985).

Il apparaît tout d'abord que la prise en charge de l'activité cognitive repose sur un bagage de connaissances métacognitives relatives aux personnes, aux tâches, aux stratégies, et aux objectifs. Lors de l'exécution d'une tâche particulière (expérience concrète, selon Kolb), un processus d'autorégulation se met en place en fonction de niveaux d'attention cognitive variables. La fréquence d'occurrence des expériences métacognitives vécues dépend donc du niveau d'attention cognitive requis. Ainsi, lors de la réalisation d'une tâche, la personne peut être désengagée parce que cette occupation est trop complexe ou ne présente pas d'intérêt pour elle. Elle peut aussi agir mécaniquement, en reproduisant des gestes et des actions de manière automatique, sans que sa pensée soit tournée sur ce qu'elle fait. Cela peut être le cas des personnes dont l'expertise dans un domaine est automatisée, de telle sorte qu'elles peuvent accomplir leurs tâches tout en faisant autre chose, comme discuter avec quelqu'un, par exemple. Cela est généralement efficace lorsque les tâches présentées sont semblables et se déroulent sans heurts. Dans ces deux cas, aucune attention cognitive consciente n'est mobilisée et l'expérience métacognitive qui en résulte est limitée.

D'autre part, certaines tâches entraînent la mobilisation d'une attention cognitive consciente. Dans un premier temps, comme nous l'avons vu avec Mezirow, l'individu peut tourner sa pensée vers lui-même en se livrant à l'introspection. Par exemple, lors de la résolution de problèmes mathématiques, un élève peut prendre conscience qu'il éprouve de l'anxiété. Cela peut lui permettre de reconstruire la situation en établissant qu'il sera plus difficile de réussir cette tâche pour lui, puisqu'elle entraîne une émotion négative. Dans ce cas, l'expérience métacognitive a plus de chance d'avoir lieu et d'apporter du feedback, notamment en ce qui a trait aux connaissances sur la personne elle-même. Pour ce faire, l'élève active ses connaissances métacognitives concernant sa personne et les tâches en mathématiques. Il peut ainsi arriver au constat suivant : « Je n'aime pas les mathématiques parce que ce type de tâche demande de la

rigueur et ce n'est pas une de mes forces. Lorsque je fais face à de tels problèmes, je ressens de l'anxiété liée à mon inconfort. Je préfère les tâches où je peux mettre en œuvre mon côté créatif et spontané. »

La personne peut aussi mobiliser son attention cognitive lors d'un agir pensé, ce qui est notamment le cas chez les individus novices dans l'exécution d'une tâche donnée. Une grande part de l'attention est alors tournée sur les caractéristiques et exigences de cette nouvelle tâche, de même que sur les stratégies à mettre en place pour la réussir. La personne peut aussi activer ses connaissances métacognitives relatives aux personnes (soi ou soi par rapport aux autres), mais dans ce cas, ce ne sera pas que ce type de connaissances qui sera activé. L'introspection et l'agir pensé de Mezirow correspondent donc à l'étape de l'observation réfléchie de Kolb.

Graduellement, la personne acquiert une certaine expertise et il est alors possible de vivre davantage d'expériences métacognitives. Lors de la réflexion rétroactive, l'individu a l'intention explicite d'améliorer sa performance et il se préoccupe de la reconstruction de ses schèmes, activant non seulement ses connaissances métacognitives relatives aux personnes, aux tâches et aux stratégies, mais aussi aux objectifs ou à ce que Mezirow appelle les prémisses. Il s'agit alors de l'étape de la conceptualisation abstraite de Kolb.

Lors de la réalisation d'une tâche, le niveau d'attention cognitive consciente n'est pas statique et il est possible qu'il passe de bas à haut ou de haut à bas. À ce sujet, la flèche noire à gauche de la figure 2.3 indique la croissance du niveau d'attention cognitive, de l'absence à la présence. Ainsi, les aller-retour sur ce continuum sont fréquents, car la tâche peut être plus simple ou plus complexe qu'escomptée, ce qui est notamment le cas lorsqu'un problème est rencontré en cours de route.

En somme, les expériences métacognitives sont source de feedback interne; lorsque la réflexion est rétroactive, elle génère des apprentissages réflexifs ou transformateurs qui seront, quant à eux, source de feedback externe. En effet, lorsqu'un nouvel apprentissage est mis en action, la personne est à même d'observer son efficacité dans la pratique. Quand l'apprentissage est jugé fonctionnel, il s'ajoute à la banque de connaissances métacognitives de l'individu; celles-ci seront testées à nouveau lors de l'expérimentation active, quatrième étape du modèle de Kolb.

La figure 2.4. illustre les liens que nous venons de faire entre le modèle de la prise en charge de l'activité cognitive par un individu de Lefebvre-Pinard et Pinard, les degrés de complexité de la réflexion de Mezirow, ainsi que l'apprentissage expérientiel de Kolb.

2.1.4 Le portfolio en tant qu'acte réflexif

Nous avons vu, dans le premier chapitre, que le concept de portfolio fait nécessairement appel à la réflexion. Shulman (1998) parle même du portfolio comme d'un « acte théorique », car tous les choix qui sont faits dans la création du portfolio reposent sur la construction d'une théorie personnelle, d'une définition de soi comme enseignant. Dans sa plus récente définition du portfolio, Shulman insiste sur la place centrale qu'y occupe la réflexion: « A teaching portfolio is the structured, documentary history of a set of coached or mentored acts of teaching, substantiated by samples of student portfolios, and fully realized only through reflective writing, deliberation, and conversation. » (Shulman, 1998 p. 37).

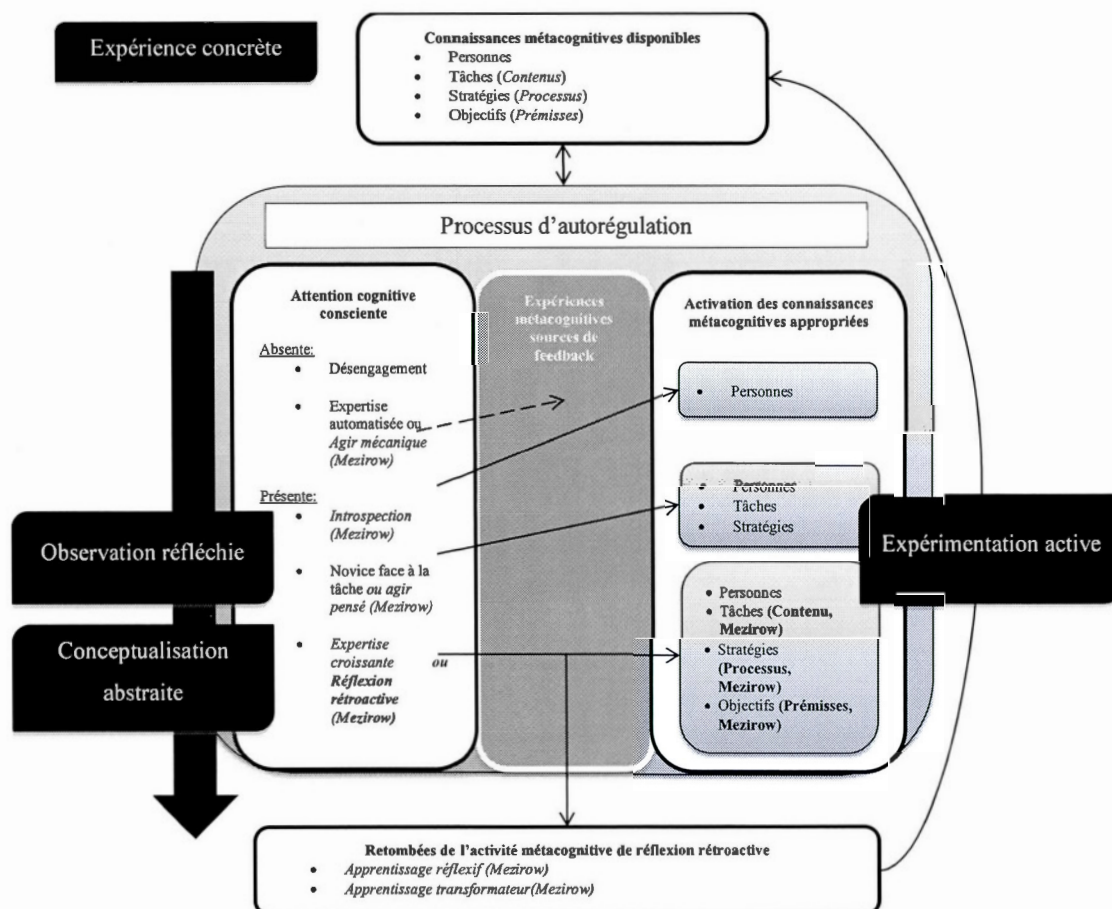


Figure 2.4 Modèle synthèse des processus et niveaux de réflexion

En fait, il semble y avoir consensus dans la littérature actuelle sur le portfolio, quant au rôle fondamental de la réflexion qui doit s'y trouver, et ce, à différents niveaux. Le portfolio nécessite la maîtrise de l'écriture réflexive (Lee, 2005), stimule la réflexion sur son enseignement (De Rijdt *et al.*, 2006) et entraîne un raffinement de la réflexion (Beck et Sharon, 2009). Par contre, la réflexion en elle-même constitue un des défis du portfolio (Berrill et Addison, 2010) et elle gagne, dans ce contexte, à être guidée et structurée (Pelliccione et Raison, 2009).

2.2 Le concept de portfolio en enseignement

Nous avons vu dans précédemment que le portfolio a fait son apparition en formation des enseignants il y a une trentaine d'années aux États-Unis, grâce entre autres aux travaux de Shulman (1987). La définition de ce type de portfolio fait généralement consensus aujourd'hui dans les écrits qui en traitent, bien qu'on le désigne parfois sous d'autres appellations : « dossier professionnel », « dossier de présentation », « dossier de réalisation », « dossier d'apprentissage » (Doyon et Desjardins, 2004) ou « dossier progressif » (Bélair, 1999).

Un portfolio est une collection structurée illustrant le meilleur travail d'un enseignant. Cette collection démontre les choix effectués, la réflexion et la collaboration. Le portfolio témoigne des réalisations de l'enseignant dans le temps et dans une variété de contextes. Donc, le portfolio est plus que la liste des réalisations de l'enseignant; il contient des exemples actuels de ses réalisations (par exemple, des plans des leçons, des syllabus, des travaux d'élèves). Avec ces exemples, le portfolio inclut les réflexions de l'enseignant sur la signification de ces productions. De plus, le portfolio est structuré autour de dimensions clés de l'enseignement: la planification, l'enseignement lui-même, l'évaluation et les autres activités professionnelles. (Wolf, 1991 cité dans Goupil, 1998 p. 38)

Par ailleurs, le portfolio en enseignement repose sur trois concepts fondateurs (Shulman, 1987) :

- La *professionnalité* spécifique du futur enseignant;
- La *mise en relation et l'intégration des savoirs* propres à l'enseignant;
- La *réflexion* qui couronne en quelque sorte les deux concepts précédents, parce qu'elle constitue une pratique professionnelle et parce qu'elle est source de nouveaux savoirs.

Ces trois principes ne sont pas sans rappeler les trois axes sémantiques de la réflexion qu'ont identifiés Desjardins et Hensler (2006) à même les compétences professionnelles des enseignants et dont nous avons discuté au premier chapitre. En effet, la professionnalité spécifique du futur enseignant se développe à travers le portfolio et grâce à une démarche structurée et outillée pour le développement professionnel qui correspond au premier axe sémantique. Par ailleurs, la mise en

relation et l'intégration des savoirs requièrent qu'une réflexion, au sens d'une démarche interprétative, soit faite. Dans le portfolio, les savoirs théoriques et les savoirs d'expérience sont intégrés et mis en relation seulement si l'étudiant arrive à les interpréter à la lumière de leurs différents cadres de référence. Finalement, la réflexion en elle-même constitue un concept fondamental en ce qui a trait au portfolio, car il s'agit d'un processus qui couronne l'ensemble des compétences et qui, de cette manière, assure l'apprentissage de l'étudiant.

2.2.1 Le portfolio comme pratique professionnalisante

Nous avons vu, dans le premier chapitre, que l'enseignement exige aujourd'hui une formation professionnalisante. Il nous faut donc définir ce qu'est une profession, ce qui n'est pas simple. Perrenoud synthétise la profession de la manière suivante : « la professionnalisation s'accroît lorsque, dans le métier, la mise en œuvre de règles préétablies cède la place à des stratégies orientées par des objectifs et une éthique. » (1993 p. 60) La professionnalisation, d'après Bourdoncle (1991), regroupe trois processus. Tout d'abord vient la socialisation professionnelle, qui est le processus individuel d'appropriation des normes et de la rhétorique propre à la profession et menant au professionnalisme. Puis vient la professionnalisation, au sens d'une argumentation collective en faveur du passage de métier à profession et visant l'augmentation de la valeur sociale du travail d'enseignant. Finalement, nous retiendrons pour cette recherche le troisième processus, soit le développement professionnel par lequel des connaissances et des compétences, individuelles et collectives, sont mises en œuvre pour atteindre un état de professionnalité. « Ainsi la professionnalité renverra à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisés dans l'exercice professionnel. » (Bourdoncle, 1991, p. 76).

Le portfolio permet clairement de mettre en œuvre un processus de raffinement des compétences du futur enseignant. En effet, il lui donne un lieu où réfléchir à ses progrès, en le recentrant sur les sources multiples de ses apprentissages, tout en lui permettant de comprendre l'impact de sa professionnalité individuelle sur sa socialisation professionnelle et sur la professionnalisation de l'enseignement en général (Lévesque et Boisvert, 2001).

2.2.2 Le portfolio pour une mise en relation et une intégration du savoir enseignant

Dans un contexte de formation, le portfolio doit démontrer la progression des apprentissages et le développement des compétences professionnelles du futur enseignant, à la lumière des deux milieux de formation : l'université et le milieu scolaire. Pour cela, les connaissances doivent être reliées entre elles pour former un cadre de référence cohérent. Le portfolio doit donc servir à « mettre à plat les différentes sources possibles de progression, de compréhension des phénomènes rencontrés dans les stages, d'interprétation des faits éducatifs à partir de théories et de définition de sa propre approche d'enseignant en devenir. » (Mottier Lopez et Vanhulle, 2008 p. 146).

Les savoirs propres aux enseignants ont été étudiés par de nombreux chercheurs. Ils ont parfois été associés à différents domaines (disciplinaire, pédagogique, didactique, etc.) mais pour être fonctionnels en situation éducative, ils se doivent de demeurer interreliés (Grossman, 1995, citée par Lévesque et Boisvert, 2001) et intégrés. Par ailleurs, ce savoir théorique est constamment enrichi par la pratique, puisque les enseignants sont confrontés quotidiennement à la nécessité de réfléchir sur des situations vécues dans la pratique. Ainsi, ils en dégagent de nouveaux savoirs qui ne sont pas systématiquement documentés et explicités (Lévesque et Boisvert, 2001). Le

portfolio se veut donc un outil de mise en relation et d'intégration des différents savoirs de l'enseignant.

2.2.3 Le portfolio d'apprentissage et le portfolio d'évaluation

Ainsi, le portfolio s'insère dans la formation des futurs enseignants en tant qu'outil d'apprentissage. Puisqu'il permet d'obtenir un portrait fidèle du développement professionnel de l'étudiant, il s'avère aussi être un outil d'évaluation intéressant. Dans une perspective située, il a été démontré que les apprentissages sont indissociables du contexte dans lequel ils se sont développés et que ce sont les communautés de pratique qui fournissent le cadre interprétatif qui donne un sens aux activités et aux connaissances (Mottier Lopez et Hoefflin, 2008). Dans le cas des formations en alternance, comme celle des enseignants, les communautés de pratique sont généralement issues du milieu universitaire et du milieu scolaire. Le portfolio permet d'illustrer simultanément des apprentissages liés à ces deux communautés de pratique, alors qu'ils sont généralement évalués distinctement. En effet, l'étudiant est évalué à l'université et en stage en fonction de ses compétences professionnelles, mais selon un cadre de référence distinct pour chaque milieu. Ainsi, le portfolio s'avère un outil de mise en relation des savoirs, comme nous l'avons dit au début de cette section, mais aussi un outil d'évaluation authentique. L'évaluation est qualifiée d'authentique lorsqu'elle est significative, pour l'individu lui-même et pour les communautés de pratique auxquelles il appartient, lorsqu'elle reflète des situations complexes pouvant être rencontrées dans le milieu professionnel et lorsqu'elle exige la mobilisation des compétences visées (Mottier Lopez et Hoefflin, 2008). Dans cette perspective, nous pouvons concevoir le portfolio comme étant un outil d'apprentissage et d'évaluation, puisqu'il y a coexistence des deux finalités (l'évaluation est source d'apprentissage et l'apprentissage, source d'évaluation authentique) (Allal, 2007).

2.2.4 Le portfolio au Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BÉPEP) à l'UQAM

Cette recherche s'intéresse au portfolio en place dans le cadre de la formation initiale des enseignants du primaire, à l'UQAM. Dans un document rédigé en 2010 (Raby et Boegner-Pagé, 2010), une équipe de professeurs de l'UQAM s'est penchée sur les modalités d'implantation du portfolio à mettre en place. Les étudiants alors inscrits en deuxième année du BÉPEP ont été les premiers à vivre le processus portfolio tel qu'il y est décrit. Ce document annonce tout d'abord trois objectifs liés à l'implantation du portfolio dans ce programme :

- Susciter, chez l'étudiant en formation des maîtres, un processus réflexif continu;
- Amener l'étudiant à définir son identité professionnelle;
- Permettre à l'étudiant de rendre compte du développement de ses compétences professionnelles.

Le format retenu est le portfolio électronique pour les avantages qu'il présente : il est facilement transportable et modifiable, écologique, en plus d'offrir la possibilité de le lier à d'autres documents par des hyperliens ainsi que celle de poursuivre sa rédaction au-delà de la formation universitaire. Le développement des rubriques qui le composent est en partie libre. Cependant, les étudiants doivent obligatoirement tracer un portrait du développement des compétences professionnelles à travers l'écriture de billets réflexifs. De plus, ces réflexions doivent être appuyées par des artéfacts prouvant l'apprentissage effectué durant les cours théoriques ou les stages. Bien qu'il doive être actualisé tout au long de la formation, le portfolio doit permettre un repositionnement sur chacune des compétences lors de la dernière année de formation.

Le portfolio est évalué une fois l'an par un pair et un tuteur lors d'un entretien, puis une autre fois par le superviseur de stage. On suggère aussi que le portfolio soit présenté à l'enseignant associé, ainsi qu'à la direction de l'école de stage. À l'automne 2010, les tuteurs participant à l'évaluation étaient des superviseurs de stage, un professeur invité, la directrice du programme et deux étudiants à la maîtrise. Seul le pair a pris préalablement connaissance du portfolio à évaluer lors de l'entretien.

Depuis l'automne 2012, une nouvelle formule d'accompagnement formelle est incluse dans ce processus portfolio. En effet, un cours d'un crédit encadre dorénavant cet outil en deuxième année de formation et un autre cours de ce type sera offert dès 2014, lorsque ces étudiants seront en quatrième année de formation. Le premier cours vise à explorer la plate-forme choisie pour l'élaboration du portfolio, à créer différentes rubriques et à s'initier à la démarche d'évaluation par les pairs. Bien que cela ne fasse pas partie du plan de cours actuel, il est possible que les professeurs et chargés de cours rencontrent éventuellement leurs étudiants lors d'un entretien sur le portfolio, afin d'amener ces derniers à verbaliser leurs processus réflexifs. L'entretien, tel que nous l'avons vu dans la problématique, vise l'explicitation du processus sous-jacent à la réalisation du portfolio et peut servir à valider le développement de certaines compétences professionnelles, lorsque nécessaire.

Les écrits concernant l'entretien sur le portfolio sont peu nombreux et ne permettent pas de saisir ce qui s'y passe réellement. Il semble toutefois que l'objectif de ces entretiens fasse consensus : mettre à jour les processus et stratégies auxquels l'étudiant a eu recours lors de la création de son portfolio. Il s'agit donc d'accompagner la prise de conscience métacognitive de l'étudiant. Cette prise de conscience nécessite l'apport d'une tierce personne qui l'amène à « raconter » son portfolio, l'accompagne en partageant son savoir théorique et pratique et lui fournit une rétroaction qu'il n'aurait pas autrement (Davis et Honan, 1998 ; Imhof et Picard, 2009 ; Lyons, 1998b ; McArdle, Walker et Whitefield, 2010 ; Mottier Lopez et

Vanhulle, 2008). L'entretien, conduit par un acteur de la formation de l'étudiant, fournit donc un cadre pour faciliter cette prise de conscience métacognitive.

2.3 Modèles d'entretien métacognitif

Le concept d'entretien renvoie à l'idée d'échanger, de donner et de recevoir; il implique donc la réciprocité de la relation (Perraudau, 1998). Ainsi, une grande place est accordée à l'écoute de la personne interviewée, dans le but de comprendre son propos et de l'accompagner dans sa propre prise de conscience. Par ailleurs, l'intérêt pour la métacognition, au cours des dernières décennies, a mené à l'élaboration de divers types d'entretiens ayant pour objectif d'aider l'apprenant à prendre conscience de sa manière d'apprendre.

Ce que visent dès lors les entretiens métacognitifs à visée pédagogique, c'est la découverte par le sujet de son propre fonctionnement mental, au travers le développement d'une attitude d'élucidation et de conscientisation, qui lui permette de se décentrer des contenus d'apprentissage pour prendre sa manière d'apprendre comme objet de réflexion. (Murzeau, 2002)

Nous nous intéresserons à trois types d'entretien métacognitif dont nous sommes susceptibles d'observer les techniques lors de notre étude de cas : l'entretien critique, le dialogue pédagogique et l'entretien d'explicitation. Ces trois types d'entretien reposent sur le principe d'éducabilité cognitive (Murzeau, 2002). D'une part, cela signifie qu'il est possible qu'un individu actualise le fonctionnement de ses structures cognitives. D'autre part, cela suppose qu'un tiers intervienne en tant que médiateur, afin de susciter ce besoin de révision et de modification de ses schèmes.

Ces trois types d'entretien procèdent par questionnement, afin de susciter la verbalisation du sujet quant à sa façon de résoudre une tâche donnée, à l'aide de techniques et de méthodes prescrites par chacun des types d'entretien. Cependant, le

point de départ commun aux trois entretiens que nous verrons ici est l'accord du participant et la médiation offerte par l'intervieweur.

En effet, dans tous les types d'entretien « il est élémentaire d'informer l'élève des raisons de l'échange et de la manière dont il se déroule » (Perraudau, 1998). Il s'agit, dans une perspective éthique, de permettre à l'apprenant de donner son accord pour que l'entretien ait lieu, en lui faisant connaître les modalités de ce qu'il s'apprête à vivre. En effet, comme les informations recueillies par l'entretien d'explicitation proviennent de la pensée de l'individu, ce dernier doit consentir à les livrer. L'accord devrait être simple et concerner les principes de l'échange : précision des attentes réciproques (écoute, respect, confidentialité, etc.), des procédures suivies et des finalités (Perraudau, 1998). Cette demande d'accord est nécessairement préalable à l'entretien, mais elle devra parfois être reconduite au fil du dialogue. À ce sujet, (Vermersch, 2011) propose de formuler une demande d'accord de manière informelle, au gré de la conversation, de manière à ce que le sujet puisse manifester son niveau de confort discrètement. Par exemple, il s'agira de dire : « Si vous êtes d'accord, je reprendrais ce point plus en détail ». Toute l'attention n'est pas portée vers l'établissement de ce contrat, ce qui permet une réaction non verbale non dissimulée du sujet. Il s'agit donc, pour l'intervieweur, d'être attentif à cette réaction afin de réajuster son questionnement de manière à respecter la personne interrogée. Dans certains cas, il importe de renouveler ce contrat à certains moments de l'entretien, lorsqu'il s'agit de questionner un élément plus délicat ou lorsque certains indices nous portent à croire que l'interviewé ne veut pas aller plus loin.

Par ailleurs, le rôle de la personne qui dirige l'entretien métacognitif en est un de médiateur. Le médiateur engage l'élève dans la prise de conscience de son fonctionnement cognitif (Perraudau, 1998); il ne lui révèle pas ce fonctionnement comme s'il était extérieur à lui. Les techniques propres à chacun des trois entretiens suivants reflètent cette posture de l'intervieweur, qui est en accord avec la posture de

l'enseignant revendiquée ces dernières années, tel que nous l'avons vu lors du premier chapitre.

2.3.1 L'entretien critique (Piaget, 1947; Perraudau, 1998, 2002)

Dans les années 1920, dans le cadre de ses travaux en psychologie génétique, Piaget a établi les bases de l'entretien critique (ou clinico-critique) dans le but d'aider l'apprenant à construire la connaissance la plus opératoire que possible (Murzeau, 2002). Cette pratique était alors en rupture avec les tests normatifs employés pour comprendre le raisonnement de l'enfant et avait pour but de dépasser les premières apparences d'une réponse. Ainsi, une réponse fautive de la part de l'apprenant ne met pas fin à l'investigation dans le cadre de l'entretien critique; elle est le départ d'un dialogue permettant de découvrir les caractéristiques que l'élève attribue à un objet et aux liens qu'il établit entre les objets (Perraudau, 1998). Ainsi, l'intervieweur joue le rôle du médiateur entre la connaissance et l'apprenant; il le laisse d'abord parler librement, puis, par ses interventions, il peut l'amener à reconstruire ses connaissances.

2.3.1.1 Les postures de l'intervieweur

Dans ce type d'entretien, l'intervieweur détient certains savoirs dans le domaine d'apprentissage propre à l'action et son rôle est de permettre au sujet de se les approprier, lorsque cela est pertinent. En effet, le médiateur est ici porteur de connaissances « qui sont posé[e]s en quelque sorte en extériorité par rapport à la personne, car le médiateur se situe dans une démarche prescriptive » (Murzeau, 2002). Ainsi, la relation peut être perçue comme étant asymétrique (Ibid); afin de prévenir cela, elle doit reposer sur la confiance et non pas sur le pouvoir (Perraudau, 1998).

Cette perspective est aussi présente dans le cadre du dialogue pédagogique, mais en regard des connaissances sur la gestion mentale, comme nous le verrons plus bas.

2.3.1.2 Le déroulement de l'entretien critique

L'intervieweur qui mène un entretien critique doit demeurer attentif et disponible aux verbalisations de l'apprenant, afin d'en guider le déroulement. Cet entretien n'est donc pas linéaire, bien que quatre phases soient généralement présentes : l'anticipation (de l'activité), l'activité, la justification argumentative et la vérification (Perraudau, 1998).

L'*anticipation* consiste à questionner l'apprenant en ce qui concerne l'objet de l'activité à venir, afin de faire émerger ses conceptions initiales. Par la suite, ces hypothèses sont mises en action dans l'*activité* en tant que telle. L'intervieweur peut dès lors questionner la personne afin qu'elle verbalise et qu'elle fasse la description de son action simultanément. Cependant, il peut alors se produire un phénomène d'interruption nuisant au déroulement de l'action. D'autre part, l'intervieweur peut attendre la fin de l'action afin de demander une verbalisation consécutive. Les questions qui seront alors posées pourront faire appel à une représentation graphique ou à l'introspection, afin d'offrir un support à la verbalisation. Par exemple, l'intervieweur pourrait demander à la personne de dessiner un schéma représentant la manière dont elle s'y est prise pour résoudre un problème. Il pourrait aussi demander à la personne comment elle se sentait lors de la réalisation de l'activité. Piaget considérait l'usage de l'introspection profitable lors de l'entretien, car il établissait un lien entre la capacité d'introspection et la capacité de raisonnement d'un enfant (Piaget et Cartalis, 1947).

Par la suite, le questionnement de l'intervieweur visera la *justification argumentative*, en s'intéressant aux procédures de l'action (« Comment as-tu fait? ») et à ses causes (« Pourquoi l'as-tu fait? »). Initialement, donc, la verbalisation a pour objet la description et la justification de l'action, dans la perspective de l'apprenant. Puis, l'intervieweur peut introduire une confrontation au point de vue de l'autre (par la contre-suggestion ou la contre-argumentation), afin de susciter le déséquilibre chez celui-ci et provoquer le besoin d'effectuer une *vérification*. Par la suite, l'intervieweur aide l'apprenant à construire son raisonnement en développant une meilleure conceptualisation de son action (Murzeau, 2002 ; Perraudau, 1998). Il ne s'agit pas d'imposer des connaissances à l'apprenant, mais bien de l'amener à reconstruire les siennes, au regard des limites qu'elles présentent.

Ainsi, l'entretien critique ne permet pas de saisir les connaissances qu'a la personne d'elle-même, en tant qu'apprenante. Or, nous avons vu que parmi les connaissances métacognitives que nous pouvons activer, se trouve les connaissances concernant les personnes. Ce type d'entrevue offre donc un regard intéressant sur les stratégies et objectifs de la personnes en regard de la tâche, mais ne renseigne que très peu sur la personne. Il importe donc de s'intéresser à un modèle d'entretien qui permettra justement de comprendre le fonctionnement cognitif de la personne.

2.3.2 Le dialogue pédagogique (de La Garanderie, 1989; Le Poul, 2002; Gaté, 2012)

Cette deuxième forme d'entretien repose sur les principes de la gestion mentale, théorie développée, entre autres, par Antoine de la Garanderie, dans les années 1980. Le dialogue pédagogique est un outil utilisé pour faire émerger, au niveau de la conscience, les stratégies de gestion mentale d'un apprenant lors de la réalisation d'une tâche donnée. Il permet donc d'aider l'élève à trouver en lui-même la signification des opérations mentales qu'il met en œuvre lorsqu'il réalise une action,

puis de s'ouvrir à d'autres possibilités afin d'augmenter sa performance. Dans ce cadre, trois concepts sont fondamentaux : le projet de sens, l'évocation et le geste mental.

Le *projet de sens* est « une structure d'intentionnalité en acte » (Gaté et La Garanderie, 2012); il s'agit donc du sens que la personne donne à son activité mentale : l'anticipation, l'attention, la signification, la direction, la mémorisation et la compréhension en sont des exemples. Le projet de sens précède la perception d'un objet et l'oriente par la suite. En second lieu, l'*évocation* renvoie à l'information perçue par l'apprenant, tel qu'il la fait exister mentalement. Chaque personne possède ses propres habitudes évocatives, témoignant de la nature des objets évoqués. En effet, l'évocation peut être visuelle et être composée d'images. Elle peut aussi être auditive et se rapporter à des images acoustiques ou phonétiques. Finalement, l'évocation peut être une traduction verbale et donc, être le fruit du discours intérieur de la personne. En somme, l'évocation est un produit d'une certaine forme (l'évoqué visuel, auditif ou verbal) ainsi qu'un processus, un geste mental transversal. Par ailleurs, l'évocation peut se réaliser en fonction de quatre paramètres ou domaines :

- L'évocation du quotidien, du réel, du concret;
- L'évocation de ce qui peut être automatisé (chiffres, mots...);
- L'évocation de ce qui est au cœur de la logique rationnelle (connaissances conditionnelles);
- L'évocation de l'inédit, du fruit de la créativité.

Le *geste mental* se définit comme une mobilité de la pensée, qui se réalise dans et par le mouvement (Gaté et La Garanderie, 2012). De La Garanderie (1984) en a identifié cinq : attention, mémorisation, compréhension, réflexion et imagination créatrice. Le geste d'*attention* s'ancre sur le projet d'évoquer des objets perçus par les sens, afin que soient saisis mentalement ces évoqués. Lorsque des objets sont évoqués dans un

imaginaire d'avenir, le geste en est un de *mémorisation*. Le projet de sens est de pouvoir retrouver des évoqués dans une situation à venir, sans avoir à les percevoir à nouveau. Le geste de *compréhension* est déterminé par le projet de comparer des évoqués, soit entre eux, soit les uns avec les autres, dans le but de faire apparaître des rapports de sens tels, la différence, la similitude, la cause, l'effet, etc. Le geste de *réflexion* est porté par le projet de faire un retour sur ses acquis afin de les confronter à un problème. Ainsi, des évoqués mémorisés sont rappelés, afin de pouvoir aider à la compréhension d'une situation complexe. Finalement, le geste d'*imagination* est déterminé par le projet d'évoquer l'inédit d'un objet. Cet inédit peut être existant ou non existant. Dans le premier cas, la personne cherche surtout à établir des liens de similitude entre l'objet et les acquis antérieurs, afin de répondre au *pourquoi* de l'objet. Dans le deuxième cas, la personne cherche principalement à établir des liens de différence afin de répondre à des questions d'application, au *comment* de l'objet.

Ainsi, lors du dialogue pédagogique, l'intervieweur possède des connaissances concernant le fonctionnement mental et il questionnera l'apprenant à ce sujet, afin que ce dernier puisse, lorsque cela permet d'augmenter son efficacité, changer son regard sur lui-même (Murzeau, 2002). Le dialogue pédagogique peut être considéré comme un entretien « métacognitif » puisque l'apprenant y est amené à réfléchir sur sa propre façon de faire, à partir d'une situation d'apprentissage et d'une situation d'auto-évaluation des opérations mentales effectuées lors de celle-ci (Le Poul, 2002). Le dialogue pédagogique permet donc à l'apprenant de prendre conscience :

- Des gestes mentaux (attention, mémorisation, compréhension, réflexion, imagination créatrice) qu'il met en œuvre pendant la tâche pédagogique ainsi que les projets et évocations réalisés;
- Du rapport qu'il entretient avec la tâche pédagogique et les opérations mentales qui doivent être évaluées en fin d'apprentissage;

- De la démarche interactive qu'il se crée entre les différents éléments mis en jeu et les priorités qu'il se donne;
- Des réajustements à effectuer pour rendre efficace sa gestion mentale (Le Poul, 2002).

La méthode employée dans le cadre du dialogue pédagogique est donc introspective. Le dialogue pédagogique repose en effet sur l'enquête introspective faite par l'intervieweur au sujet des vécus de conscience de l'apprenant (Le Poul, 2002).

2.3.2.1 Les postures du tuteur

En accord avec la pédagogie de la gestion mentale, certaines postures du tuteur favorisent la réalisation de l'objectif du dialogue pédagogique, soit la prise de conscience par l'élève des moyens qu'il emploie ou qu'il pourrait mettre en œuvre dans les tâches d'apprentissages concernées (Gaté et La Garanderie, 2012).

- Être à l'écoute de la parole de l'autre, en s'assurant qu'elle traite d'un vécu précis, exempt de jugement ou d'interprétation;
- Chercher, en collaboration avec l'élève, à connaître son fonctionnement mental, afin de l'exploiter le plus efficacement possible;
- Éviter la prescription (tant sur le plan métacognitif que sur le plan des contenus);
- Renvoyer *en miroir* ce qui est compris du fonctionnement mental pour favoriser la prise de conscience ou l'approfondissement;
- L'inviter à créer des liens entre son fonctionnement mental et d'autres tâches à réaliser ultérieurement.

2.3.2.2 Un modèle de déroulement du dialogue pédagogique

Dans le cadre de la mise en place d'une structure de tutorat méthodologique à l'université, Gaté (2012) a traité du déroulement du dialogue pédagogique à l'aide d'exemples concrets d'entretien. Le point de départ de ces rencontres est le besoin d'aide que manifeste un étudiant en première année de formation en regard de ses cours. Par la suite, un tuteur lui est attribué. Cette personne est elle aussi étudiante, mais possède davantage d'expérience et elle dispose de connaissances en gestion mentale.

Une fois la difficulté définie par l'étudiant, le tuteur cherche à établir les causes de celle-ci, à la lumière de ses connaissances en gestion mentale. Par la suite, tous deux se mettent d'accord sur une nouvelle tâche à réaliser et à partir de laquelle sera construit le questionnement. Par la suite, le tuteur est à même de mettre en parallèle les formes évocatrices des objets de sens de l'étudiant et les objets de perception en eux-mêmes. Puis, il peut amener l'apprenant à décrire et comprendre ses actes mentaux, ainsi qu'à verbaliser le rapport qu'il entretient avec la tâche.

Il n'y a donc pas d'étapes ou de phases concrètes à suivre lors d'un entretien de type « dialogue pédagogique ». Par contre, comme nous l'avons vu, les concepts relatifs à la gestion mentale orientent clairement la posture de l'intervieweur ainsi que ses interventions.

De plus, cette forme d'entretien s'intéresse peu à l'action en elle-même et au déroulement de celle-ci. Or, il importe de considérer ce type de connaissance métacognitive concernant la tâche. L'analyse réflexive doit s'appuyer sur une tâche ou une expérience concrète et il nous semble important de tenir compte de cet aspect lors d'un entretien métacognitif. À cet égard, l'entretien d'explicitation offre un canevas intéressant.

2.3.3 L'entretien d'explicitation (Vermersh, 2011)

Le psychologue et psychothérapeute Pierre Vermersh a élaboré une technique d'entrevue qu'il appelle « entretien d'explicitation » afin de guider les professionnels, tout comme les élèves de tout ordre scolaire, dans la verbalisation de leurs actions et ce qui les sous-tend. S'appuyant entre autres sur les théories de Piaget relativement à la prise de conscience, cette forme d'entrevue permet d'avoir accès aux connaissances inscrites dans l'action sans qu'elles aient été formellement conceptualisées. Cette action peut être matérielle, matérialisée ou même mentale (comme l'action de réfléchir, par exemple). L'un des objectifs poursuivis par ce type d'entretien est donc d'aider la personne ayant vécu une expérience (un stage, par exemple) à prendre conscience de ce qu'elle a fait durant cette période bien définie afin de s'approprier ce qu'elle en tire (Vermersch, 2004). L'accompagnement est ici essentiel, car la description de son vécu appelle une prise de conscience de celui-ci qui n'est pas automatique. L'expérience vécue est d'abord présente dans une conscience dite préréfléchie, c'est-à-dire qu'elle est simplement vécue et non pas réfléchie formellement. Pour passer d'un état à l'autre, l'accompagnement est souhaitable, voir nécessaire. En effet, il apparaît difficile de se concentrer à la fois sur la description du vécu et sur l'accompagnement de cette description (Vermersch, 2004). Ainsi, l'entretien d'explicitation propose des techniques qui sont :

... un ensemble de pratiques d'écoute basées sur des grilles de repérage de ce qui est dit et de techniques de formulation de relances (questions, reformulations, silences) qui visent à aider, à accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience en relation avec des buts personnels et institutionnels divers. (Vermersch, 2011, p. 17)

Puisque l'entretien au sujet du portfolio vise à comprendre la manière dont se sont construites les réflexions qui y sont présentes, nous nous situons dans la recherche du « comment » cette action réflexive s'est réalisée. Nous croyons donc que cette information sera rendue disponible grâce au guidage que suppose un entretien métacognitif.

Lorsque les techniques qui lui sont propres sont bien appliquées, l'entretien d'explicitation permet d'avoir accès à l'aspect procédural d'une action, c'est-à-dire aux actions de l'individu, ainsi qu'aux prises d'informations préalables à ces actions. En raison de leur position centrale, les informations procédurales permettent aussi l'accès à plusieurs autres informations satellites. Ces informations relatives, notamment, aux intentions, aux contextes, aux jugements ainsi qu'aux connaissances théoriques qui sous-entendent l'action, sont autant d'éléments constituant la réflexion.

Ces techniques d'entretien sont directement en lien avec certaines conditions devant nécessairement être mises en place préalablement à l'entretien et maintenues tout au long de celui-ci. Nous exposerons donc ces conditions en soulignant, pour chacune, les techniques permettant de les rencontrer.

2.3.3.1 La canalisation de la verbalisation vers le vécu effectif de l'action.

Dans le cadre de l'entretien d'explicitation, l'intervieweur vise la verbalisation de l'action qu'a vécue l'individu. Or, la personne interviewée, si elle n'est pas guidée, peut verbaliser son action sur d'autres plans, tel que sur le plan conceptuel. En effet, son discours peut s'intéresser aux intentions ou aux connaissances déclaratives relatives à ce *qu'aurait dû être* l'action. Ainsi, plusieurs types d'informations peuvent être liées à une action réalisée : le but, le contexte de réalisation, l'appréciation, les valeurs sous-jacentes, etc. L'entretien d'explicitation vise à faire verbaliser les informations procédurales d'une action, car c'est à celles-ci que se greffent les autres types d'informations (voir figure 2.5). En canalisant la verbalisation vers des informations de nature descriptive, on accède plus directement à l'action telle qu'elle a été vécue. En effet, les informations procédurales concernent les savoirs pratiques

mis en action; elles se rapportent donc directement au « comment » de celle-ci, sans passer par ce que l'imaginaire peut en faire ou par la conceptualisation.

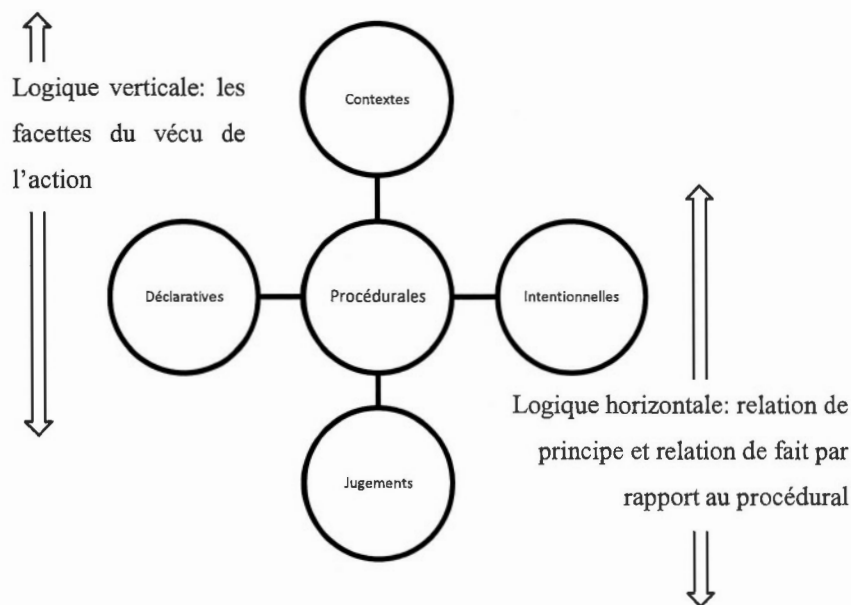


Figure 2.5 **Système des informations satellites de l'action vécue (adapté de Vermersch, 2000)**

Ainsi, pour favoriser la canalisation vers le vécu effectif de l'action, l'intervieweur doit être apte à distinguer les catégories de verbalisation (tous les cercles de la figure 2.5) de manière à pouvoir produire des relances adéquates. Même lorsque l'individu verbalise l'aspect procédural de son action, il importe de le relancer en n'induisant pas ses propres idées dans les questions formulées par l'intervieweur. Vermersch (2011) parle alors de non-directivité des relances. Par contre, lorsque l'individu décrit d'autres aspects de son action que celui procédural, il faut le ramener habilement vers la verbalisation de sa propre présence au vécu, ce qu'il nomme la canalisation de la verbalisation vers le vécu de l'action effective.

2.3.3.2 La canalisation de la verbalisation vers la parole incarnée

Afin de guider la verbalisation directement vers le vécu d'une action, il importe de faciliter l'accès à ce vécu, car il n'est pas facile d'y avoir accès par soi-même. Pour y arriver, l'intervieweur doit être sensible à certains indices permettant de s'assurer que la personne retourne en pensée à l'expérience qu'elle souhaite verbaliser. D'une part, Vermersh (2011) insiste sur la reconnaissance de la position de la parole qu'il nomme « incarnée », parce qu'elle replonge directement dans le vécu de l'action. Certains indices non verbaux permettent de s'assurer de cela : le regard décroche, le débit ralentit et les gestes sont en congruence avec le propos. Par ailleurs, certains marqueurs linguistiques témoignent aussi d'une parole incarnée. Ainsi, le vocabulaire est spécifique, descriptif, concret, relié à des connotations sensorielles. Le rôle de l'intervieweur, dans ce cas, est de guider la personne vers l'accès à cette parole incarnée. Pour cela, il peut ralentir lui-même le rythme de sa parole afin de permettre à l'autre de prendre son temps. Dans le même but, l'intervieweur peut créer la nécessité d'un accès interne, en posant des questions au sujet du contexte, de manière très anecdotique, afin de pouvoir rapidement en revenir aux informations procédurales. Par exemple, il pourrait demander où se trouvait l'élève, dans l'espace de la classe, au moment de répondre à la question. Par ailleurs, il est possible de questionner les sous-modalités sensorielles, de manière à faire décrire la texture sensorielle de l'évocation (les bruits qui nous reviennent lorsqu'on repense à la situation, par exemple).

Une autre technique pouvant être employée dans le but de susciter la parole incarnée est celle des reformulations ericksoniennes (qui sont des techniques que Vermersch a adaptées des techniques de psychothérapie mises au point par Milton Erickson, psychothérapeute américain). Celles-ci permettent aussi de relancer le sujet vers la quête de sa parole incarnée, en prenant pour point de départ son expérience d'évocation présente et en prenant soin de ne pas nommer celle-ci, en fonction des

repères et interprétations de l'intervieweur. Cela peut prendre la forme suivante : « Et quand tu revois cet endroit, comme tu es en train de le revoir en ce moment, qu'est-ce que tu revois? » (Vermersch, 2011) Il s'agit donc de nommer le vécu sans en nommer le contenu, afin de ne pas introduire d'apport extérieur.

2.3.3.3 La canalisation de la verbalisation vers la dimension préréfléchie de l'action et recours à la mémoire concrète

Comme nous l'avons vu, lors de l'entretien d'explicitation, la verbalisation doit se centrer sur l'aspect procédural de l'action. Cela permet d'avoir accès à une connaissance autonome (Vermersch, 2011), car qu'il ait réussi ou échoué une tâche, un individu peut ne pas être conscient des actions l'ayant mené jusqu'à ce résultat. La verbalisation des aspects procéduraux de l'action permet donc une analyse minutieuse et précise, en évitant les informations liées à l'interprétation que fait la personne des autres dimensions de l'action. Ainsi, la verbalisation doit se centrer sur la dimension préréfléchie de l'action, soit les informations n'ayant pas encore été conceptualisées par la personne. Bien que la personne puisse verbaliser d'elle-même des éléments de contexte, des jugements ou même des informations déclaratives et intentionnelles, il faut éviter de la questionner directement sur le « pourquoi » d'une action.

Toutes les informations satellites sont intéressantes pour comprendre la perception qu'a la personne d'une action et elles permettent de la mettre en lumière, mais elles sont subjectives. Les questions doivent donc favoriser une réponse descriptive et ponctuelle, ancrée dans les procédures de l'action. Afin d'accéder à cette information n'ayant pas encore été mise en mots, l'intervieweur doit miser sur l'usage de la mémoire concrète (Gusdorf G., 1993, cité dans Vermersch, 2011) en favorisant les déclencheurs sensoriels. Il est inutile de solliciter un effort crispé chez la personne; le fait de demander un rappel de ce type ne favorise nullement le rappel en question et

peut même se solder en un blocage chez l'interviewé. Les techniques à mettre en œuvre, dans ce contexte, ont pour but de guider la personne vers l'évocation sensorielle en lien avec une situation spécifiée. Par exemple, l'intervieweur peut suggérer à la personne de se rappeler ce qu'elle entendait, sentait ou voyait au moment de vivre l'action.

2.3.4 Synthèse des techniques d'entretien métacognitif

Tel que nous venons de le voir, chacun des trois types d'entretien métacognitif cible un ou des types de connaissances métacognitives plus spécifiquement et les techniques d'entrevue sont par conséquent différentes. L'entretien d'explicitation (Vermersch, 2011), qui est le modèle le plus récent, s'intéresse en premier lieu aux connaissances procédurales de l'action. Ainsi, l'accompagnement lors de ce type d'entretien vise l'activation des *connaissances métacognitives relevant des tâches*. L'intervieweur questionnera le déroulement de l'action lors d'une tâche donnée et tentera, tout au long de l'entretien, de favoriser la verbalisation de ce type de connaissances.

Par contre, si nous souhaitons que l'entretien étaye la réflexion de l'étudiant dans une perspective d'intégration des savoirs, il importe aussi de comprendre ce qui justifie les actions de l'étudiant, à ses yeux. À cet égard, nous avons vu que l'entretien critique (Perraudau, 1998, 2002 ; Piaget et Cartalis, 1947) vise non seulement l'*anticipation* et la *description de l'activité*, mais aussi sa justification. Ainsi, par la contre-argumentation et la contre-suggestion, l'intervieweur vise la verbalisation des raisons logiques de l'action (Murzeau, 2002), soit l'activation des *connaissances métacognitives concernant les objectifs* de la tâche. Par ailleurs, en questionnant de cette façon le « pourquoi » des actions, l'entretien critique permet de comprendre le niveau de conceptualisation d'une tâche, en référence aux schèmes cognitifs que

l'étudiant leur associe. Disposant de ces informations, l'intervieweur peut amener l'étudiant à prendre conscience de la façon dont il procède pour répondre à ses objectifs. Ce type d'entretien permet donc aussi d'activer les *connaissances métacognitives relatives aux stratégies* en s'intéressant au « comment » des actions.

Finalement, l'entretien métacognitif peut considérer la perception qu'a l'étudiant de lui-même en tant qu'apprenant dans une tâche donnée, ainsi que la dimension émotive qui teinte son analyse réflexive. Le dialogue pédagogique s'intéressant à la gestion mentale d'une personne et au sens que donne l'individu à cette dernière, il permet la prise de conscience et la compréhension des caractéristiques de son propre fonctionnement cognitif. Ainsi, ce sont les *connaissances métacognitives traitant des personnes* qui seront activées de cette façon, mais aussi celles concernant les *stratégies* en tant que gestes mentaux employés par la personne dans une tâche. Par ailleurs, le dialogue pédagogique amène la personne à prendre conscience des projets de sens qui oriente ses gestes mentaux; cela correspond aux *objectifs* que se fixe la personne, avant même d'entrer en action. Le tableau 2.1 résume cette synthèse, en reprenant les éléments dont nous avons discuté ci-haut.

La lecture du tableau 2.1 permet de voir les principales connaissances métacognitives activées en fonction du type d'entretien (les cases dont le contour est plus foncé). Bien entendu, d'autres connaissances métacognitives sont aussi activées, mais dans une moindre mesure. Elles sont aussi présentées dans ce tableau.

Tableau 2.1
Synthèse des types d'entretiens métacognitifs et des connaissances métacognitives y étant principalement activées

Type d'entretien métacognitif	Connaissances métacognitives activées lors de l'entretien			
	Personnes	Tâches	Stratégies	Objectifs
Entretien critique		Anticipation de la tâche; description de l'activité;	<i>Justification argumentative et vérification</i> (en fonction des procédures de l'action, du « Comment »);	<i>Justification argumentative et vérification</i> (en fonction des causes de l'action, du « Pourquoi »);
Dialogue pédagogique	Démarche introspective; prise de conscience de son <i>propre fonctionnement cognitif</i> ;		Prise de conscience des <i>gestes mentaux</i> mis en œuvre dans la réalisation de la tâche; <i>stratégies de contrôle</i> des activités cognitives (classification, vérification, évaluation, anticipation) s'appuient sur la réalisation d'une tâche et sur ses résultats.	Prise de conscience du <i>projet de sens</i> , de l'intention derrière l'action;
Entretien d'explicitation	Information satellite de l'ordre des <i>jugements</i> (évaluations subjectives de soi, croyances sur ses capacités...);	Questions relatives au <i>procédural</i> de l'action; information satellite de l'ordre du contexte;	Information satellite de l'ordre du <i>déclaratif</i> (savoir procédural formalisé);	Information satellite de l'ordre de l' <i>intentionnel</i> (but, sous-buts, finalités, intentions, motifs).

2.4 Modèle de l'interaction entre l'entretien métacognitif, les connaissances métacognitives activées et de la réflexion engendrée

À la lumière des concepts qui ont été discutés, nous avons élaboré un modèle présentant l'interaction entre le type d'*entretien* : entretien critique (Perradeau, 1998, 2002 ; Piaget et Cartalis, 1947), dialogue pédagogique (Gaté et La Garanderie, 2012 ;

La Garanderie, 1989 ; Le Poul, 2002) et entretien d'explicitation (Vermersch, 2011), les *connaissances métacognitives* activées et générées par la réflexion (Flavell, 1976 ; Lefebvre-Pinard et Pinard, 1985) et la *réflexion* qui est engendrée, en terme de niveaux (Mezirow, 1991) et de processus (Kolb, 1984). Nous croyons que ces trois dimensions sont en interaction, puisqu'elles peuvent s'influencer tout au long de l'entretien. La figure 2.6 présente une synthèse de ce modèle.

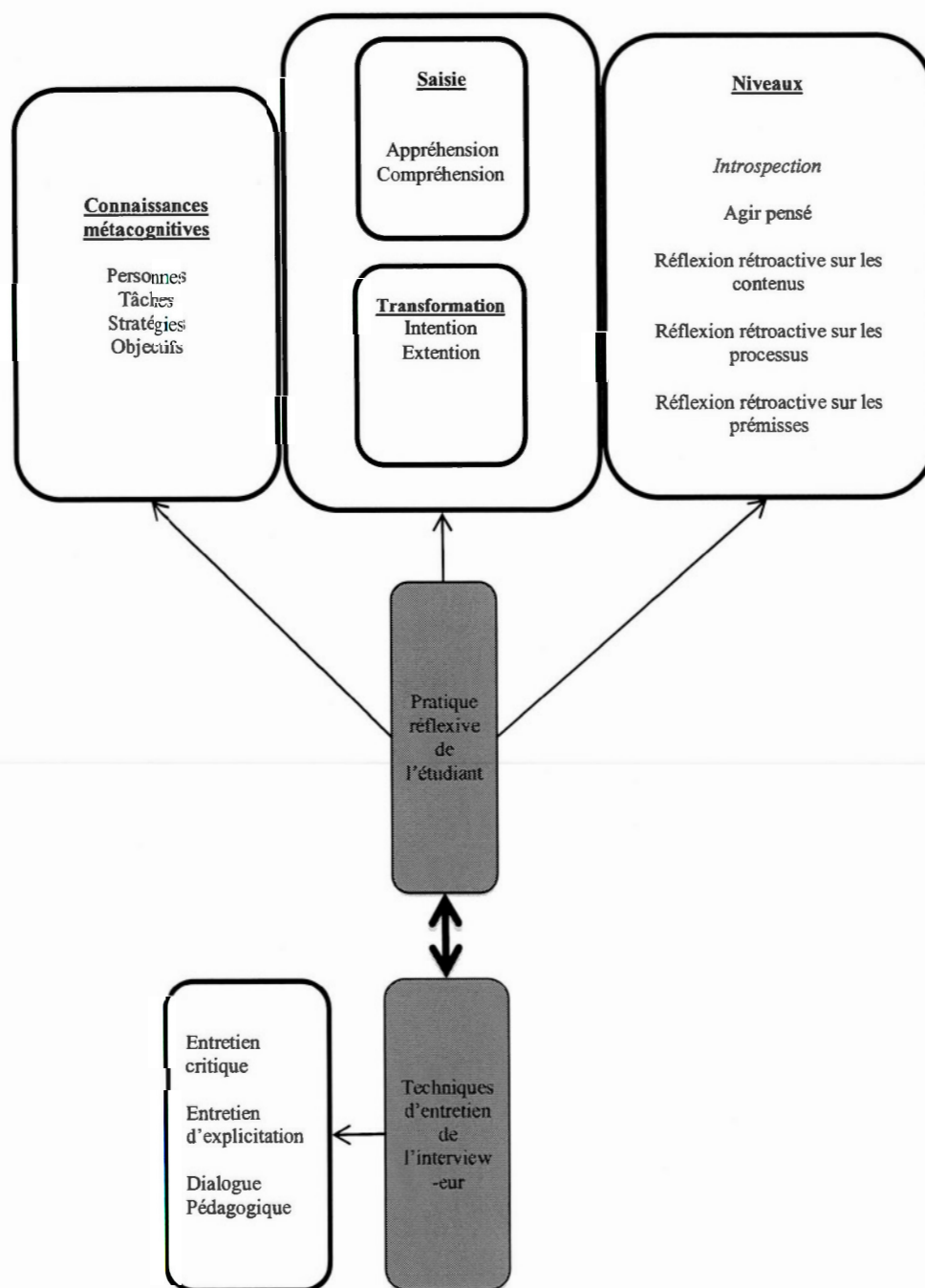


Figure 2.6

Modèle de l'interaction des techniques d'entretien de l'intervieweur et de la pratique réflexive de l'étudiant

Au départ, l'intervieweur peut adopter un type d'entretien (critique, d'explicitation ou dialogue pédagogique), mais cela peut changer en cours de route. En effet, les connaissances que la personne interviewée active sont influencées par le type d'entretien, mais elles peuvent aussi modifier la suite de l'entretien. Par exemple, si l'intervieweur adopte un entretien de type critique mais que l'interviewé répond en activant des connaissances sur sa personne, il est possible que l'intervieweur passe à un entretien s'approchant du dialogue pédagogique. Finalement, le niveau et le processus de la réflexion engendrée par l'entretien influencent à leur tour la poursuite de celui-ci et les connaissances qui seront à nouveau activées. En effet, il est probable que l'intervieweur ajuste ses questions en fonction des réponses de l'interviewé et de ce qu'elles traduiront comme niveau et processus de réflexion.

Dans le cadre de cette recherche, ce modèle servira à illustrer l'impact des techniques d'entretien employées par les intervieweurs sur les connaissances métacognitives activées et sur la réflexion des étudiants.

2.5 Question et objectifs

En somme, le présent cadre théorique nous permettra de situer la pratique réflexive des étudiants, en terme de processus (Kolb, 1984) ainsi qu'en terme de niveaux (Mezirow, 2001). Mais il permettra surtout d'analyser les techniques d'entretien des intervieweurs (enseignant associé, didacticien, superviseur de stage) en regard des théories que sont le dialogue pédagogique (La Garanderie, 1984), l'entretien critique et l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2011). À cet égard, rappelons notre question de recherche :

- Quel portrait pouvons-nous faire des entretiens sur le portfolio, en regard des modèles d'entretien des intervieweurs, de la pratique réflexive des étudiants et des tendances et relations qui en émergent?

Les objectifs de cette recherche sont donc de décrire les modèles d'entretien présents lors des entretiens sur le portfolio, de décrire la pratique réflexive mise en œuvre par les étudiants lors de ces entretiens et de faire le portrait des tendances et des relations en émergeant.

Ces éléments seront repérés lors des entrevues, à l'aide de grilles de codage élaborées à partir du cadre théorique que nous avons présenté dans ce chapitre. Ces grilles de codage, ainsi que la méthodologie de cette recherche, seront présentées dans le prochain chapitre.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre traitera des aspects méthodologiques de cette recherche. Il sera question du type de recherche, des modalités de sélection des participants et du devis de recherche. Par ailleurs, nous traiterons de la collecte, de l'analyse et de la codification des données que nous avons faites.

Il importe tout d'abord de rappeler la question à l'origine de cette recherche : quel portrait pouvons-nous faire des entretiens sur le portfolio, au regard des modèles d'entretien des intervieweurs, de la pratique réflexive des étudiants et des tendances et relations qui en émergent? Les objectifs sont donc de décrire les entretiens sur le portfolio en ce qui a trait aux modèles d'entretiens qui y sont présents, aux pratiques réflexives mises en œuvre par les étudiants ainsi qu'aux tendances et relations qui en émergent. Pour ce faire, un premier objectif opérationnel a été d'identifier et de classifier les interventions des intervieweurs en fonction des modèles que nous avons exposés au chapitre précédent. Par ailleurs, les propos des étudiants ont été codifiés en fonction des processus et des niveaux d'analyse réflexive qui s'y trouvent. Il a par la suite été possible d'interpréter ces résultats de manière à établir le portrait des tendances et des relations qu'il est possible d'observer lors des entretiens sur le portfolio.

3.1 Type de recherche

Nous avons choisi de faire une recherche qualitative dont l'enjeu est nomothétique (Van der Maren, 2004); il concerne le développement de connaissances théoriques, puisqu'il vise à identifier des principes généraux et spécifiques propres aux techniques à mettre en œuvre lors de l'entretien sur le portfolio. En effet, cette recherche vise, bien humblement, le développement et le raffinement des connaissances en matière d'entretien sur le portfolio. Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, il s'agit d'un domaine où les recherches sont peu nombreuses et nous croyons que tout éclairage, si minime soit-il, permettra d'entrevoir une définition plus précise des techniques à mettre en œuvre dans le cas de ces entretiens.

À ce stade-ci, il nous est difficile de formuler des hypothèses précises quant aux techniques à mettre en œuvre pour favoriser l'analyse réflexive lors de ce type d'entretien. Ainsi, cette recherche exploratoire a pour but d'induire des hypothèses sur les techniques d'entretien sur le portfolio les plus efficaces sur le plan du développement de la pratique réflexive des étudiants. Pour les vérifier, nous avons choisi de recourir à un nouveau système d'inscripteurs (Van der Maren, 2004), soit les techniques de l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch, l'entretien critique de Piaget et le dialogue pédagogique de La Garanderie. Aucune recherche, à notre connaissance, ne s'est intéressée à l'entretien sur le portfolio en lien avec ces techniques.

Par ailleurs, nous avons opté pour la méthode de l'étude de cas multiple (Gaudreau, 2011), qui nous permet une analyse en profondeur d'un nombre limité d'entretiens. Chacun des entretiens sur le portfolio diffère dans son fond et sa forme, en fonction des personnes qui y participent, de même qu'en fonction de la forme du portfolio en lui-même. De plus, la recension des écrits que nous avons faite dans le cadre de cette

recherche nous a permis de constater qu'une grande diversité de portfolios est présente dans les programmes de formation des enseignants, partout dans le monde.

Nous avons choisi d'effectuer cette recherche dans un contexte bien précis, celui du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, à l'UQAM. Ainsi, les étudiants participant à cette recherche ont tous réalisé leur portfolio avec les mêmes exigences. Nous limitons donc l'impact de la forme du portfolio sur le développement de l'analyse réflexive; les variables qui sont différentes d'un entretien à l'autre sont les techniques employées par les différents intervieweurs pour interroger les étudiants. Cette recherche qualitative est donc monographique, car nous examinons quelques cas dans le but de dégager une théorie du singulier (Van der Maren, 2004), qui ne pourra donc pas être généralisée. Par contre, les hypothèses ainsi générées pourraient conduire à la réalisation d'études expérimentales à plus grande échelle.

3.2 Sélection des participants

Afin de procéder à des études de cas, nous avons eu recours à un échantillonnage intentionnel parmi les étudiants finissants du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, à l'UQAM. Nous avons choisi des étudiants de quatrième année de formation, car leur expérience en enseignement est plus importante et que celle-ci contribue au développement de leur pratique réflexive (Pultorak, 1996). Ainsi, ces étudiants ont tous réussi trois stages en milieu scolaire et ils réalisaient ou terminaient leur dernier lors de la collecte des données. Ils avaient donc cumulé près d'une demi-année scolaire, en comptant les journées de stage et de préstage, et maîtrisaient vraisemblablement les compétences de base nécessaires à l'enseignement. Ils en étaient donc à l'étape de la préinsertion professionnelle et nous pouvons supposer qu'ils étaient plus enclins à mettre en pratique l'analyse réflexive, tant à

l'écrit qu'à l'oral, car ils avaient eu à le faire tout au long des quatre années de leur formation. Ainsi, dans le cas de notre échantillon, l'expérience pratique et la formation théorique ne sont pas des variables pouvant influencer significativement les écarts de niveau de réflexion entre les étudiants puisqu'elles sont comparables.

Nous avons donc demandé la participation des étudiants finissants de la cohorte 2009-2013 à cette recherche. Chacun des étudiants volontaires devait nous soumettre ses préférences en matière d'intervieweur : il devait donc nous proposer un des enseignants associés l'ayant accompagné en stage (ou l'enseignant associé auquel il était jumelé pour son quatrième stage), un didacticien dont il avait suivi le cours, ainsi que l'un de ses superviseurs de stage.

Nous avons reçu sept formulaires de participation d'étudiants volontaires. Par la suite, nous avons contacté ces personnes et les intervieweurs désignés afin de prendre rendez-vous pour les trois entretiens prévus. Dans le cas de trois étudiants, différents facteurs personnels et professionnels, de même que la non-disponibilité des intervieweurs ont mené à l'abandon de leur participation à la recherche. Ainsi, nous avons retenu la participation de quatre étudiants.

Nous avons parcouru les portfolios électroniques de ces étudiants, puis nous avons lu et analysé, pour chacun d'entre eux, les six billets suivants : le billet concernant la compétence 1 « Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions », le billet concernant la compétence 2 « Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante », le billet concernant la compétence 3 « Concevoir des situations d'enseignement apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation », le billet concernant la compétence 4 « Piloter des

situations d'enseignement apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation », le billet concernant la compétence 11 « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel », le billet concernant la compétence 6 « Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves » et le billet concernant la compétence 9 « Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école ». Nous avons choisi ces compétences parce que ce sont sur elles que porteront les entretiens avec les superviseurs de stage, les didacticiens et les enseignants associés.

Lors de la lecture de ces billets, nous avons d'abord vérifié s'il y avait amorce d'un processus réflexif, comme le propose Kember (1999) dans son modèle des niveaux de réflexion, à savoir l'existence d'une problématique soulevée en regard de la compétence, qu'elle soit appuyée par la pratique ou non. Puis, lorsque c'était le cas, nous avons identifié le niveau de réflexion présent, selon la grille présentée à la figure 3.1.

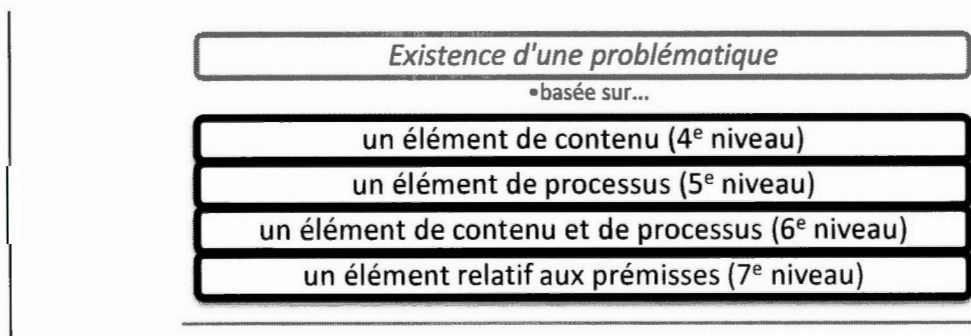


Figure 3.1 Grille de codage des niveaux de réflexion, d'après Kember (1999)

Les portfolios ont été classés dans le tableau 3.1, en lien avec les niveaux de réflexion présents dans les six billets consultés. Lorsque le billet ne présentait pas d'élément réflexif (comme l'action non-réflexive du modèle de Mezirow), nous avons marqué la case du tableau d'un « X ». La réflexion écrite constitue le point d'ancrage de l'entretien; ces données sont capitales, car c'est à partir de ces informations qu'il nous est possible de déterminer si l'entretien a permis de développer l'analyse réflexive de l'étudiant.

Tableau 3.1
Niveaux de réflexion le plus élevé des billets
pour chacun des portfolios (d'après Kember, 1999)

CODE DE L'ÉTUDIANT AUTEUR DU PORTFOLIO	Niveau de réflexion du billet de la compétence 1	Niveau de réflexion du billet de la compétence 2	Niveau de réflexion du billet de la compétence 3	Niveau de réflexion du billet de la compétence 4	Niveau de réflexion du billet de la compétence 6	Niveau de réflexion du billet de la compétence 9	Niveau de réflexion du billet de la compétence 11
Moment où le billet a été écrit	Session d'aut. om- ne, 2 ^e année de formation	Session d'aut. om- ne, 2 ^e année de formation	Session d'hiver, 2 ^e année de formation	Session d'hiver, 2 ^e année de formation	Session d'aut. om- ne, 3 ^e année de formation	Session d'hiver, 3 ^e année de formation	Session d'hiver, 3 ^e année de formation
E1	7e	5e		7e			
E2			5e	5e		4e	
E3	7e	4e		4e	4e	4e	5e
E4	4e	7e	7e	7e		4e	4e

Il est important de noter que les billets n'ont pas tous été écrits au même moment de la formation des étudiants. En effet, les billets sont exigés de la session d'automne de la deuxième année de formation à la session d'hiver de la troisième année de formation. Cela représente une différence, en terme d'expérience pratique et en terme de formation théorique. En effet, à l'automne de la deuxième année, les étudiants ont complété deux sessions de cours et ont fait un stage. À la session d'hiver de la troisième année, ils ont complété cinq sessions de cours et fait trois stages (à l'exception des étudiants en stage hors Québec, qui font leur 3^e stage suite à la session d'hiver).

En somme, il est possible que le niveau de réflexion présent dans les billets soit plus élevé selon l'expérience pratique et théorique des étudiants. Or, comme nous pouvons l'observer dans le tableau 3.1, cette tendance n'apparaît pas chez les quatre étudiants participant à la recherche. Si cela avait été le cas, nous aurions noté des niveaux croissants en parcourant le tableau de gauche à droite, ce qui n'est pas le cas ici. Par exemple, en faisant la lecture de la première ligne du tableau 3.1, nous voyons que l'étudiant 1 a écrit un billet du 7^e et du 5^e niveau de réflexion de la grille de codage de Kember (1999) au début de sa deuxième année de formation. Un an plus tard, en troisième année de formation, ce même étudiant a écrit des billets ne présentant pas d'élément réflexif d'après la même grille de codage. Il en va de même pour les trois autres étudiants; les gains en expérience pratique et théorique ne garantissent pas un niveau de réflexion plus élevé.

3.3 Collecte de données

Dans cette section, il sera question de la technique de collecte de données qui a été privilégiée ainsi que des outils utilisés pour cette collecte.

3.3.1 Technique de prise de données de notre étude

Dans le cadre de cette recherche, nous pouvons considérer les données comme étant suscitées par l'étudiante-chercheuse (Van der Maren, 2004). En effet, pour chacun des entretiens, quelques consignes ont été données à l'intervieweur, mais de manière limitée afin de donner toute la liberté à ce dernier quant aux techniques à employer. En effet, la consigne suivante a été donnée à chacun des intervieweurs : « Questionner l'étudiant, à votre façon, de manière à en apprendre davantage sur les réflexions présentes dans son portfolio. » Le format des données dépend donc de la consigne formulée à l'intention des intervieweurs, mais aussi, et surtout, de la façon dont ces derniers ont procédé pour atteindre cet objectif. Par conséquent, l'étudiante-chercheuse s'est fait la plus discrète possible, en agissant à titre d'observatrice du terrain (Gaudreau, 2011) dès que les consignes ont été données et que l'entretien a débuté.

L'objectif de cette recherche étant de faire la description des modèles d'entretien et de la pratique réflexive, la technique de l'observation de terrain nous semblait la plus pertinente pour aborder l'entretien sur le portfolio. Nous aurions pu choisir de questionner les intervieweurs sur la manière dont ils s'y prennent pour mener cet entretien, mais nous souhaitions analyser directement l'action en fonction de notre cadre théorique. En effet, l'entrevue nous permettrait plutôt d'obtenir les perceptions des intervieweurs face à ce qu'ils font en entretien sur le portfolio, en référence à un cadre personnel (Van der Maren, 2004), ce qui n'est pas l'objet de notre recherche.

Chacun des entretiens a été enregistré à l'aide d'une caméra vidéo, de manière à pouvoir capter les échanges verbaux ainsi que tout élément non verbal, tels les gestes, les postures, etc. En effet, tel que nous l'avons vu dans le cadre théorique, certaines techniques d'entretien reposent sur des interventions non verbales de l'intervieweur

(Vermersch, 2011). Par ailleurs, l'étudiante-chercheuse a assisté à chacun des entretiens, de manière à assurer l'enregistrement vidéo, le respect du protocole, la signature du formulaire de consentement, ainsi que la prise de notes complémentaires. Par la suite, la vidéo a permis une observation en différé; cette dernière a bonifié la première observation sur le terrain en permettant de voir et revoir l'entretien. Avant chaque entretien, chacun des participants était informé de son droit de se retirer à tout moment dans l'entretien, sans aucune conséquence négative.

3.3.2 Devis de recherche

Tel que nous l'avons mentionné, chaque étudiant devait être interviewé par trois personnes. Malheureusement, trois intervieweurs n'ont pu réaliser l'entretien en raison de l'incompatibilité de leurs disponibilités et de celles des étudiants qui les avaient choisis. Ainsi, les intervieweurs ont été au nombre de neuf : quatre superviseurs de stage, trois enseignants associés et deux didacticiens. Nous avons vu dans la problématique que chacune de ces personnes joue un rôle différent dans l'accompagnement de la pratique réflexive des étudiants, ce qui s'est reflété lors de l'entretien sur le portfolio. Toutefois, nous voulions éviter la redondance pour l'étudiant et avons choisi nous-mêmes les billets sur lesquels portaient les différents entretiens. Cela a aussi permis de centrer ceux-ci sur certains billets plutôt que de tenter de couvrir tout le portfolio lors des échanges, ce qui se serait sans doute avéré long et périlleux. Seule la compétence 2 (portant sur la communication) a été discutée dans tous les entretiens. Le tableau 3.2 expose le devis de recherche et indique les compétences touchées par chacun des entretiens.

Nous avons choisi d'attribuer ces compétences aux intervieweurs en fonction de leurs champs de compétence respectifs. Les objets de savoir, ainsi que les contenus à faire apprendre sont au cœur des intérêts du didacticien. Ainsi, il nous est apparu pertinent

que ce dernier s'intéresse à la compétence 1 et la compétence 3, afin d'observer les retombées de ses enseignements sur le plan pratique. Le superviseur, qui a l'occasion de voir l'étudiant en action dans une classe, pourra poser des questions au sujet du pilotage des situations d'enseignement-apprentissage, afin de se donner une idée de la vision de celui-ci. Par ailleurs, le questionnaire relatif au développement professionnel de l'étudiant lui permettra de situer ce dernier en regard de la pratique réflexive (compétence 4 et compétence 11).

Tableau 3.2
Devis de recherche

N° DE L'ÉTU DE DE CAS	INTERVIEWÉS	INTERVIEWEURS	COMPÉTENCES DES BILLETS SUR LESQUELS PORTE L'ENTRETIEN		
E1D1	Étudiant 1	Didacticien 1	C2 : Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.	C1 : Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.	C3 : Concevoir des situations d'enseignement apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
E4D4	Étudiant 4	Didacticien 4			
E1S1	Étudiant 1	Superviseur 1		C4 : Piloter des situations d'enseignement apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.	C11 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
E2S2	Étudiant 2	Superviseur 2			
E3S3	Étudiant 3	Superviseur 3			
E4S4	Étudiant 4	Superviseur 4		C6 : Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.	C9 : Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
E1EA1	Étudiant 1	Enseignant associé 1			
E2EA2	Étudiant 2	Enseignant associé 2			
E3 EA3	Étudiant 3	Enseignant associé 3			
E4EA4	Étudiant 4	Enseignant associé 4			

L'enseignant associé, quant à lui, a côtoyé l'étudiant quotidiennement durant un stage de quelques semaines. Il est donc bien outillé pour le questionner sur la gestion d'un

groupe-classe, ainsi que sur la collaboration avec les divers acteurs du milieu scolaire, en lien avec les objectifs éducatifs (compétences 6 et 9). Par ailleurs, la qualité de la communication étant une compétence qui devrait interpeller tous les intervenants, chaque intervieweur a discuté avec l'étudiant de la compétence 2 (à l'exception de l'entretien entre l'étudiant 1 et le superviseur 1, qui s'est déroulé avant que nous ajoutions cette compétence au devis). Lorsque nous avons contacté les intervieweurs, nous les avons questionnés afin de connaître leur profil. Le tableau 3.3 permet de situer l'expérience de chacun des intervieweurs.

Les intervieweurs ont été invités à consulter les billets de l'étudiant quelque temps avant l'entretien. Nous rappelons qu'une seule consigne leur avait été transmise en regard de l'objectif de ce dernier : questionner l'étudiant, à leur façon, de manière à en apprendre davantage sur les réflexions présentes dans le portfolio.

Tableau 3.3
Portrait des intervieweurs

Codes	Années d'expérience à ce poste	Formation en accompagnement pédagogique, en lien avec ce poste	Expériences/ connaissances en matière d'entretien ou autres
Didacticiens			
D1	2 ans	4 ans comme conseillère pédagogique	
D4	2-3 ans	Formation superviseur de stage, avec Sylvie Viola, superviseur et didacticienne, à l'UQAM, il y a 1 an.	Elle avait préparé ses questions.
Superviseurs			
S1	3 ans	Formation superviseur de stage, avec Sylvie Viola, superviseur et didacticienne. À l'UQAM, il y a 3 ans.	
S2	28 ans	Aucune	Participation au projet APTES*
S3	1 an	Formation superviseur, avec Sylvie Viola, superviseur et didacticienne. Cette année.	Elle avait préparé ses questions.
S4	11 ans	Formation superviseur de stage, Gérald Boutin et Louise Camaraine, UQAM, il y a 11 ans. Micro-programme 9 crédits, donné par Marc Boutet, sur l'accompagnement pédagogique, université Sherbrooke, approche expérientielle.	
Enseignants associés			
EA2	30 ans comme enseignante-associée/15 stagiaires	Formation de l'Université de Montréal, suivi régulièrement	Participation au projet APTES*
EA3	5 ans comme enseignant-associée (2 ^e stagiaire de 4 ^e année)	Par la commission scolaire, il y a 5 ans	
EA4	3 ans comme enseignante-associée	Formation enseignant associé, avec Sylvie Viola, cette année.	

* Le projet APTES, supervisé par Sylvie Viola, permet aux enseignants associés d'être guidés dans la mise en place de l'accompagnement de stagiaires.

3.3.3 Déroulement de l'entretien

Les entretiens ont eu lieu entre mars et juin 2013. Des plages horaires d'une heure ont été réservées pour chacun et ceux-ci se sont déroulés à l'UQAM, à l'exception de ceux avec les enseignants associés, qui se sont déroulés sur leur lieu de travail. Tous les participants ont signé un formulaire d'information et de consentement (voir les appendices A et B) avant le début des entretiens.

Tableau 3.4
Chronologie et durée prévues de
chacune des étapes de l'entretien

Chronologie	Durée (en minutes)	Éléments de l'étape
		Installation préalable du matériel audio-vidéo
		Lecture préalable des billets par l'intervieweur (s'il y a lieu)
1.	5	Accueil des participants par l'étudiante-chercheuse Lecture et signature du formulaire de consentement
2.	5-10	Explication du déroulement de l'entretien Questions Test du matériel audio-vidéo
3.	10-15	Questionnement par l'intervieweur concernant le premier billet Réponses de l'étudiant
4.	10-15	Questionnement par l'intervieweur concernant le deuxième billet Réponses de l'étudiant
5.	5-10	Questionnement par l'intervieweur concernant d'autres aspects du portfolio sur lesquels il a porté son attention (métaphore, images, artéfacts choisis, etc.)
6.	10-15	Synthèse par l'étudiante-chercheuse (autres éléments à ajouter, questions sans réponses, etc.) Fin de l'entretien
Durée totale	45-70 minutes	

3.4 Analyse des données

Les enregistrements vidéo des entretiens ont été importés dans le logiciel N'Vivo (Version 10) et leur contenu a été analysé au regard de deux thèmes généraux : la réflexion (à travers le discours de l'étudiant) ainsi que les techniques d'entretien (à travers le discours et les éléments non verbaux de l'intervieweur). Pour chacun des entretiens, chaque unité de sens a été repérée et codifiée en fonction de ces thèmes.

Suite à cette analyse verticale, les énoncés semblables ont été classés à l'intérieur des catégories prévues par le cadre théorique, mais aussi, dans certains cas, dans des catégories émergentes. Par la suite, l'interprétation de ces données nous a permis d'établir certaines relations entre des énoncés appartenant aux techniques d'entretien et des énoncés appartenant aux niveaux de réflexion des étudiants. Nous avons aussi tenu compte du niveau de réflexion initialement présent à l'écrit dans le portfolio. En effet, les données les plus pertinentes pour cette recherche sont celles qui démontrent un niveau de réflexion plus élevé à l'oral (lors de l'entretien) qu'à l'écrit.

3.5 Codification des données

Nous avons vu, dans le cadre théorique, que les techniques d'entretien métacognitif permettent à la personne interviewée de prendre conscience du processus sous-jacent à son action. C'est donc à partir de cela que nous avons élaboré une grille de codage préliminaire, qui s'est modifiée au fur et à mesure de la collecte et de l'analyse des données (tableau 3.5). Cette grille initiale est basée sur les théories des entretiens métacognitifs dont nous avons traité au deuxième chapitre et repose sur les techniques qui y sont explicitées. Les catégories et les sous-catégories reposent sur l'objectif de l'intervention de l'intervieweur (ce sont les cases grises, numérotées à

l'aide de chiffres arabes dans le cas des catégories et de lettres minuscules dans le cas des sous-catégories). Sous ces catégories et sous-catégories, nous avons nommé les techniques en spécifiant, entre parenthèses, de quel type d'entretien elles proviennent : entretien critique (EC), dialogue pédagogique (DP) et entretien d'explicitation (EE). Les codes qui ont émergé du travail d'analyse ont été indiqués en *italique* tout au long du tableau et ceux qui n'ont pas été utilisés ont été soulignés.

Tableau 3.5
Grille de codage des catégories et
sous-catégories relatives aux techniques d'entretien

CATÉGORIES ET SOUS-CATÉGORIES	EXEMPLES D'ÉNONCÉS OU DE MANIFESTATIONS NON VERBALES
Préparation à l'entretien	
<u>Proposition d'un contrat de communication (EE)</u>	« Si tu es d'accord, j'aimerais te <u>poser quelques questions concernant la réalisation de ton portfolio.</u> »
<u>Anticipation de l'objet de l'activité, des retombées de l'entretien (EC)</u>	« Que penses-tu apprendre lors de <u>cet entretien?</u> »
<u>Établissement du projet de sens (DP) : compréhension, réflexion, imagination (déterminer le pourquoi et le comment de l'activité)</u>	« Quel sens donnes-tu à ce que nous <u>allons faire, lors de cet entretien?</u> »
Écoute et encouragement de la verbalisation en cours (écoute active)	
Verbal (EE et DP)	Agréer : « hum, hum », « oui », « bien », etc.
Non verbal (EE et DP)	Se taire; sourire; hocher de la tête; accord gestuel et postural.
<i>Validation compréhension</i>	<i>Reformuler le propos de l'étudiant afin d'en valider la compréhension.</i>
<i>Félicitations</i>	<i>Féliciter l'étudiant pour sa réflexion, son propos.</i>
Relance active du guidage et de l'accompagnement dans le cadre du questionnement	
<u>Canalisation vers la parole incarnée (ancrée dans le vécu de l'action) (EE)</u>	

<u>Ralentissement du débit de l'intervieweur afin de permettre à l'interviewé de prendre son temps à son tour. (EE)</u>	« <u>Ce que je comprends (pause), c'est que tu as dû prendre du recul (pause), un temps d'arrêt... »</u>
<u>Questionnement relatif à l'évocation</u> <u>Type d'information perçue par l'apprenant (visuelle, auditive ou verbale) (DP):</u> <u>Domaine de l'évocation (quotidien, automatisé, rationalisé, créativité) (DP):</u> <u>Reformulation de type éricksonnien (EE)</u>	« <u>Lorsque tu te revois en train d'écrire tes billets toutes les semaines, qu'est-ce que tu revois exactement? »</u>
Focalisation (EE)	
Retour sur une information déjà formulée pour l'élucider (EE)	« Lorsque tu m'as parlé de _____ tout à l'heure, qu'est-ce que ça signifiait? »
Proposition d'un thème absent du discours de l'interviewé, mais dont l'intervieweur soupçonne la présence. (EE)	« Est-ce qu'il y a des moments où tu écrivais des réflexions dans ton portfolio suite à une discussion avec ton enseignant associé? »
Ouverture sur le choix d'un point à expliciter (EE)	« Est-ce qu'il y un aspect dont tu voudrais qu'on parle, en lien avec ce billet? »
Élucidation (EE)	
<u>Passage à une description plus fine (EE)</u> <u>À l'aide d'un support visuel, d'un schéma (EC)</u>	« <u>Qu'est-ce que tu as fait exactement lorsque tu as choisi de traiter de cet aspect dans ton billet? Peux-tu me représenter cela dans un schéma? »</u>
Guidage vers un aspect fonctionnel de l'action (EE) Contextes Intentions, Justification argumentative (EC) Jugements, Introspection (EC) Déclaratifs	« Sur quel savoir, quelle théorie t'es-tu appuyé pour écrire ce billet? » = <u>Déclaratif</u> « Pourquoi as-tu voulu écrire un billet sur la gestion de classe? » = <u>Justification argumentative</u> « Comment tu te sentais en écrivant au sujet d'une situation aussi difficile? » = <u>Introspection</u>
Repérage dans les formulations des omissions, des imprécisions, des généralisations (EE)	« Qu'est-ce que tu veux dire exactement quand tu dis que tu y penses et que tu écris ensuite? »

Vérification (EC)	« Une autre étudiante me disait qu'il était plus facile pour elle d'écrire sur des événements vécus en stage, qu'en penses-tu? »
<u>Contre-suggestion</u>	
<u>Contre-argumentation</u>	
Relance active du guidage et de l'accompagnement hors du cadre du questionnement	
Régulation (EE)	
<i>Accord poursuite</i>	« Est-ce que ça va, jusqu'à maintenant, le rythme? »
<u>Vérification de la présence des conditions d'explicitation (EE)</u> (être dans le domaine de la verbalisation de l'action vécue; faire référence à une tâche réelle et spécifiée; focaliser sur le procédural de l'action et subordonner les autres aspects de l'action; vérifier la position de parole incarnée; aider à l'accès à la mémoire concrète).	« Es-tu toujours d'accord pour me parler de la façon dont tu as réfléchi à cela? » « Es-tu d'accord pour que nous nous concentrons sur le moment où tu as écrit le billet sur la compétence 2? » « Qu'est-ce que tu as fait au moment d'écrire le billet sur la compétence 12? »
<u>Vérification de la présence de problèmes à faire l'expérience de sa propre pensée (EE)</u>	« Quand tu essaies d'évoquer l'écriture de cette réflexion, comment t'y prends-tu? »
<u>Description et élucidation des stratégies de gestion mentale (DP)</u> <u>Questionnement sur les gestes mentaux mis en œuvre (compréhension, réflexion, imagination créative)</u> <u>Reflet de ce qui est perçu comme geste mental mis en œuvre</u>	« Si je comprends bien, tu es en train de réfléchir à la raison qui t'a poussé à écrire un billet sur ce sujet? »
<i>Lien avec sa pratique</i>	« Moi, lorsque j'enseignais, j'aimais beaucoup partir des idées des élèves pour bâtir mes projets ».
<i>Question billet</i>	L'intervieweur fait la lecture de la question du billet ou la reformule suite à la lecture. Il laisse l'étudiant réagir ou poursuit avec une question.
<i>Lecture</i>	L'intervieweur fait la lecture d'un passage du billet. Il laisse l'étudiant réagir ou poursuit avec une question.
<i>Répondre pour l'étudiant</i>	L'intervieweur répond lui-même à une question qu'il avait posée.

Enseignement	<p><i>L'intervieweur transmet ses connaissances à l'étudiant ou suggère à celui-ci d'aller chercher de l'information pour bonifier sa réflexion :</i></p> <p><i>« L'apprentissage coopératif, dans le fond, c'est de permettre aux élèves de collaborer dans la réalisation d'un objectif commun... »</i></p> <p><i>« Je te suggère d'aller lire des recherches les devoirs et leurs liens avec la réussite scolaire. »</i></p>
--------------	---

En ce qui a trait aux niveaux de réflexion des étudiants, la grille de codage qui a été employée (tableau 3.6) reprend les éléments théoriques exposés à la section 2.1. Ainsi, nous nous sommes appuyés sur les niveaux réflexifs de Mezirow (M) ainsi que sur le processus de l'apprentissage expérientiel de Kolb (K). Nous nous référerons aussi aux savoirs métacognitifs mobilisés, en lien avec la théorie de la métacognition de Lefebvre-Pinard et Pinard (LPP).

Tableau 3.6
Grille de codage des catégories et sous-catégories relatives
aux niveaux de réflexion, aux étapes du processus réflexif et
aux connaissances métacognitives activées

CATÉGORIES ET SOUS-CATÉGORIES	DÉFINITIONS ET EXEMPLES
Propos non réflexifs (M)	
Introspection, 2 ^e niveau (M)	Les propos sont orientés vers la personne, ses pensées, ses sentiments.
Connaissances métacognitives relatives aux personnes (LPP)	« Je suis quelqu'un qui réfléchit beaucoup, qui a beaucoup d'idées. »

Expérience concrète, 1 ^{ère} étape (K)	<p>Les propos portent sur la description des caractéristiques tangibles de l'expérience, qui ne sont pas des connaissances métacognitives :</p> <p>« Il faut écrire des billets en s'appuyant sur ce que l'on a vécu, en stage ou à l'université. »</p> <p>« J'ai choisi une métaphore qui me représente. »</p>
Agir pensé, 3 ^e niveau (M) ou observation réfléchie, 2 ^e étape (K)	L'expérience est conceptualisée; les propos s'appuient sur des connaissances métacognitives relatives aux tâches ou aux stratégies.
Connaissances métacognitives relatives aux tâches (LPP)	« La création du portfolio demande d'être créatif. »
Connaissances métacognitives relatives aux stratégies (LPP)	« Pour écrire de bons billets, il faut être capable de synthétiser nos idées. »
Propos réflexifs (M)	
Réflexion sur les contenus, 4 ^e niveau (M) ou conceptualisation abstraite, 3 ^e étape (K)	Réflexion portant sur les éléments qui définissent le problème, la situation. Il s'agit donc d'une réflexion sur la forme (de quoi est constitué le problème?)
Connaissances métacognitives relatives aux personnes (LPP)	« Les étudiants qui aiment faire leur portfolio sont des étudiants qui, en général, aiment réfléchir. »
Connaissances métacognitives relatives aux tâches (LPP)	« Être créatif, dans le cadre du portfolio, c'est démontrer que l'on est capable de faire des liens que les autres étudiants ne feront pas ». »
Réflexion sur les processus, 5 ^e niveau (M) ou conceptualisation abstraite, 3 ^e étape (K)	<p>Réflexion portant sur les stratégies et procédures mises en œuvre dans la résolution d'un problème ainsi que l'évaluation de celles-ci.</p> <p>Comment ai-je fait pour percevoir, réfléchir sur ces éléments? Ai-je été efficace?</p>
Connaissances métacognitives relatives aux stratégies (LPP)	« Je me suis aperçu qu'il fallait que je synthétise mes billets lorsque je les ai relus l'année suivante. Je pense que le fait de prendre conscience de ça m'a aidé à écrire des billets plus clairs par la suite. »
Réflexion sur les contenus et les processus, 6 ^e niveau (M)	Réflexion portant simultanément sur la définition du problème et sur les stratégies à mettre en œuvre pour le résoudre.
Connaissances métacognitives relatives aux tâches et aux stratégies (LPP)	« En écrivant mes billets, je me suis mise à réfléchir sur le sens exact de la compétence 1. Je me suis rendu compte que je ne parlais que de la culture générale. Pourtant, en relisant les compétences professionnelles, ce n'était pas que ça. Il fallait que je comprenne vraiment cette compétence-là et c'est pour ça que j'ai questionné mon professeur. »

Réflexion sur les prémisses, 7 ^e niveau (M), conceptualisation abstraite, 3 ^e étape (K)	<p>Réflexion par la recherche des erreurs contenues dans les présuppositions liées à notre apprentissage initial et de leurs effets. Ce niveau est particulier, car la réflexion est liée à la phase de la problématisation, phase distincte de la résolution de problème.</p> <p>Pourquoi ai-je perçu cela? Qu'est-ce qui fait que j'ai réfléchi à ce problème?</p>
Connaissances métacognitives relatives aux objectifs (LPP)	<p>« J'ai compris que le portfolio était beaucoup plus qu'une collection de bons travaux, comme je le pensais au départ. J'ai raffiné mon identité professionnelle grâce à ce travail-là parce que j'ai dû me questionner sans arrêt lorsque j'écrivais mes billets, je choisisais mes artéfacts... Je me demandais toujours si cela me représentait vraiment. »</p>

Lorsque les entretiens ont été codifiés, il a été possible d'obtenir, pour chacun des cas, un portrait des techniques d'entretien employées par l'intervieweur. De plus, il a été possible de décrire les niveaux de réflexion et les étapes du processus réflexif présents dans les propos des étudiants, de même que les connaissances qu'ils ont mobilisées sur le plan métacognitif. À partir de ces descriptions, nous avons pu établir les retombées, sur la réflexion des étudiants, des techniques d'entretien des intervieweurs. Ainsi, nous avons pu répondre à nos objectifs qui sont, rappelons-le, de décrire les différents modèles présents lors des entretiens sur le portfolio, de décrire la pratique réflexive mise en œuvre par les étudiants lors de ceux-ci et d'établir le portrait des tendances et des relations en émergeant. C'est ce portrait que veut dégager l'analyse mise en œuvre au chapitre qui suit.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES RÉSULTATS

Les objectifs de notre recherche sont de décrire les modèles d'entretien privilégiés par les intervieweurs de même que la pratique réflexive des étudiants dans le cadre d'entretiens sur le portfolio. Un dernier objectif est d'établir le portrait des tendances et relations qui émergent entre les modèles d'entretien et la pratique réflexive. D'abord, nous allons présenter le niveau de réflexion qui était présent à l'écrit dans le portfolio, et ce, pour chacune des compétences visées par les entretiens. Puis, nous dresserons le portrait de chacun des entretiens, en présentant la proportion du temps occupé par les interventions de l'intervieweur et par les réponses de l'étudiant. Par la suite, pour chaque intervieweur, nous présenterons les techniques d'entretien pratiquées, en dégageant celles ayant été le plus utilisées et en présentant des extraits représentatifs. Nous utiliserons ici le nombre d'interventions plutôt que la proportion du temps occupé par l'intervention dans l'entretien. Cette mesure permettra une comparaison entre les intervieweurs, car la vitesse d'élocution de la personne et les pauses peuvent faire varier la durée d'une intervention.

Puis, nous présenterons le portrait de la pratique réflexive de l'étudiant, en regard du processus (Kolb, 1984), des niveaux (Mezirow, 1991) et des connaissances métacognitives y étant engagées (Lefebvre-Pinard et Pinard, 1985). Il importe de rappeler les composantes de la grille de codage de Kember (1999) ayant servi à établir les niveaux de réflexion des étudiants basés sur le modèle de Mezirow. Dans les premier, deuxième et troisième niveaux, la réflexion est absente. Il s'agit de l'*agir mécanique* (absent dans le contexte de cette recherche), de l'*introspection* et de l'*agir pensé*. Le quatrième niveau est une réflexion sur le *contenu* de l'action. Le cinquième

niveau est une réflexion sur le *processus* mis en œuvre dans l'action. Le sixième niveau porte à la fois sur le *contenu* et le *processus*. Le septième et dernier niveau de réflexion porte sur les *prémisses*, qui constituent les objectifs et les raisons à l'origine de l'action. La figure 4.1 illustre la grille de codage de Kember. Seuls les niveaux réflexifs y sont présentés, puisque c'est là l'objet de notre recherche. Nous nous référerons à ces niveaux lors de l'analyse des données qui suivra.

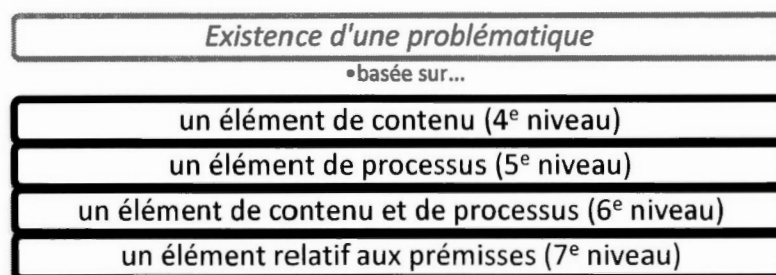


Figure 4.1 Grille de codage de Kember, d'après la théorie des niveaux de réflexion de Mezirow

Finalement, nous présenterons une synthèse du portrait des entretiens, afin de décrire les relations et tendances émergentes. Pour ce faire, nous utiliserons le modèle illustré par la figure 4.2. Nous pouvons y voir l'ensemble des concepts et des modèles que nous avons présentés lors du chapitre II. Lors de la présentation de chacun des cas, nous indiquerons la présence de ces éléments par ordre d'importance, en les numérotant.

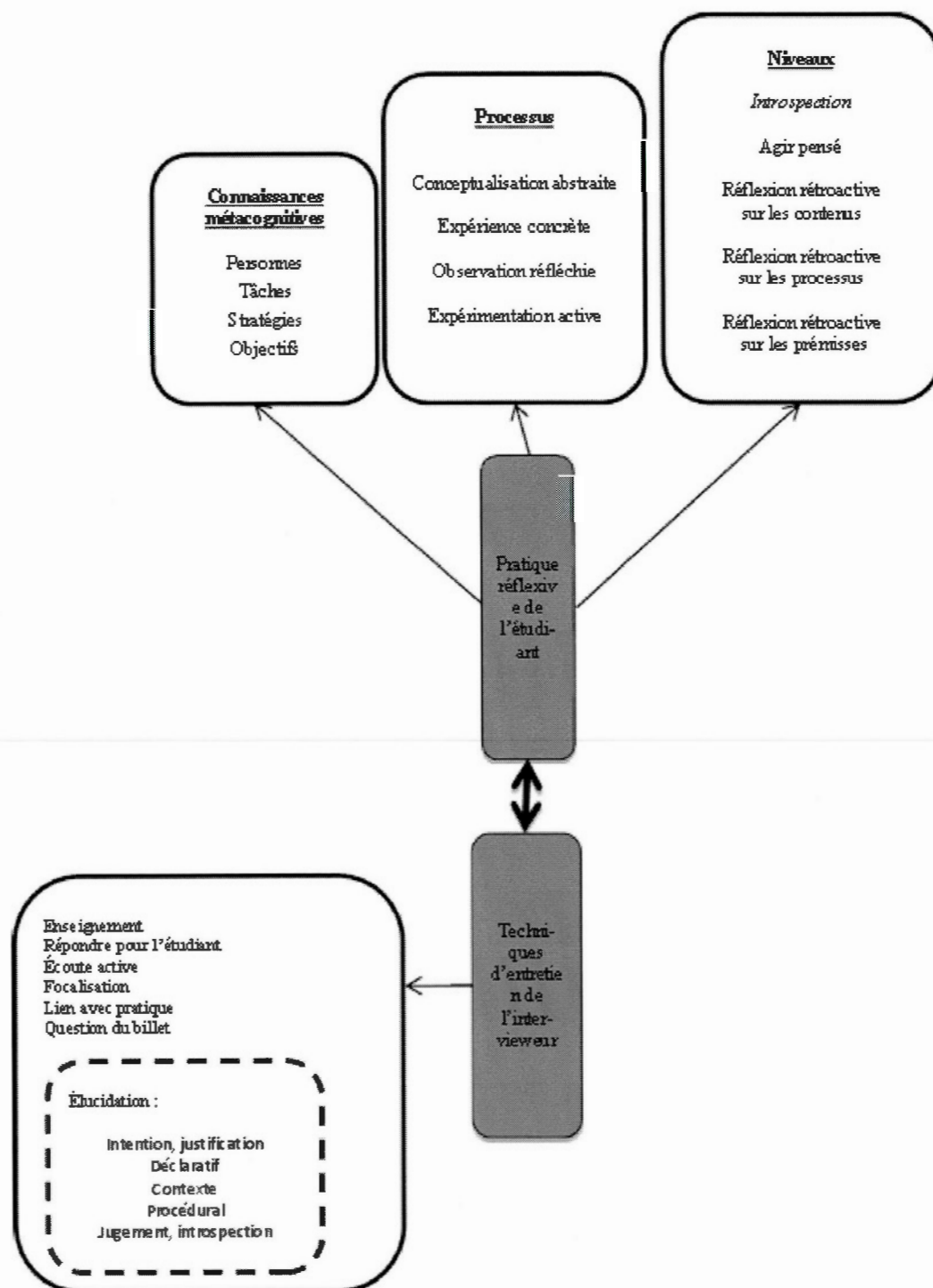


Figure 4.2 Modèle général des interactions lors des entretiens

Les éléments les plus présents lors de l'entretien, ceux que nous considérons comme étant caractéristiques, seront en caractère gras. Cela nous permettra, en un coup d'œil de voir le portrait de l'entretien. En effet, en faisant la lecture de ce schéma dans le sens horaire, en partant en haut à gauche, nous pourrons voir les techniques les plus utilisées dans l'encadré entretien, puis, les informations recherchées par la technique de l'élucidation dans l'encadré pointillé adjacent. Les connaissances métacognitives mobilisées figurent dans l'encadré qui suit. Finalement, le bas du schéma illustre les deux dimensions de la réflexion engendrée : les étapes du processus de réflexion et les niveaux de réflexion.

Afin de faciliter la lecture de ce chapitre, nous utiliserons des sigles pour chacun des participants ainsi que pour chacun des entretiens. Les quatre étudiants portent le sigle E suivi d'un chiffre de 1 à 4. Les deux didacticiens portent les sigles D1 et D4. Les quatre superviseurs portent le sigle S suivi d'un chiffre de 1 à 4. Finalement, les trois enseignants associés portent les sigles EA2, EA3 et EA4. Les entretiens portent un sigle correspondant aux participants impliqués. Par exemple, l'entretien entre l'étudiant 1 et le superviseur 1 porte le sigle E1S1.

4.1 L'entretien entre l'étudiant 1 et le superviseur 1 (E1S1)

Les niveaux des réflexions présentes à l'écrit dans le portfolio de l'étudiant 1 sont plutôt hétérogènes, lorsque nous les analysons à l'aide de la grille de codage de Kember (1999). En effet, quatre des sept billets analysés ne présentent pas d'élément réflexif (compétences 3, 6, 9 et 11). Par contre, un billet (compétence 2) présente des réflexions sur les *processus* (5^e niveau) et deux billets (compétences 1 et 4) présentent des réflexions sur les *prémises* (7^e niveau). Il semble donc que cet étudiant puisse

atteindre un niveau de réflexion élevé à l'écrit, mais que cela ne soit pas systématiquement le cas.

Ce premier entretien portait sur le billet de la compétence 4 (pilotage de situation d'enseignement-apprentissage), qui se situe au 7^e niveau de la réflexion, et sur le billet de la compétence 11 (développement professionnel), qui ne présentait pas d'élément réflexif.

4.1.1 Les techniques d'entretien du superviseur 1

Tout d'abord, rappelons le portrait du superviseur ayant mené cet entretien. Cette personne supervise les stages de la formation des enseignants depuis trois ans. Par ailleurs, elle a suivi la formation offerte à l'UQAM à son entrée en poste. Elle avait lu le portfolio de l'étudiant 1, mais n'avait pas de notes ou de questions préparées à l'avance (ce qui, par ailleurs, n'était pas demandé, ni même souhaité). L'étudiant 1 avait été accompagné par ce superviseur lors de son 3^e stage et il l'a choisi pour l'interviewer.

L'entretien s'est déroulé au bureau du superviseur 1 et a été d'une durée de 32 minutes et 38 secondes. Les compétences dont il a été question (compétence 4 et 11) ont couvert une proportion légèrement différente lors de l'entretien (respectivement 41,59 % et 33,53 % du temps). Le reste de l'entretien a été consacré à la discussion sur le portfolio dans sa globalité.

Le superviseur 1 a employé des techniques d'entretien (verbales ou non) dans une proportion de 23,78 % de la durée de l'entretien. La place est davantage laissée à l'étudiant 1, dont les interventions occupent 66,37 % de l'entretien.

Les techniques d'entretien employées par le superviseur 1 sont illustrées, en nombre de références d'encodage, dans la figure 4.3. Une référence d'encodage correspond ici à chaque technique d'entretien codée.

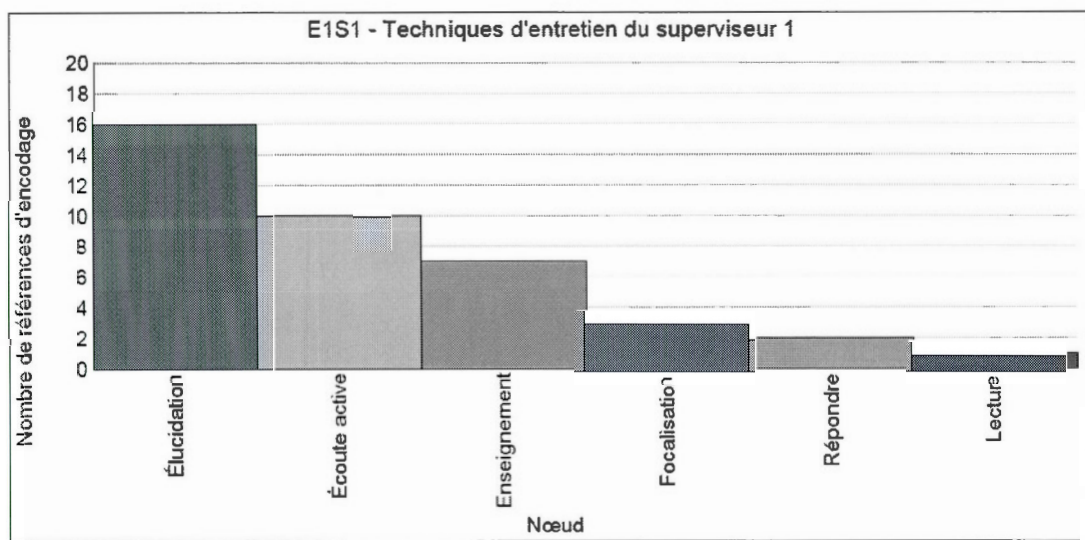


Figure 4.3 Techniques d'entretien du superviseur 1

Il est possible de voir que le superviseur 1 adopte, la plupart du temps (16 références), une technique que nous avons appelée *l'élucidation*, d'après le modèle de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2011). L'élucidation des propos de l'étudiant 1 se fait en questionnant les différentes informations satellites de l'action, comme nous l'avons vu dans le modèle présenté au chapitre II. Il est intéressant de noter que les informations relatives au *contexte*, au *déclaratif* et au *procédural* ont été questionnées uniquement dans la partie de l'entretien traitant de la compétence 4, portant sur le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage. De même, les informations relatives au *jugement* ont été questionnées seulement lorsqu'il a été question de la compétence 11, portant sur le développement professionnel et celles portant sur l'intention de l'action, en lien avec une autre section du portfolio. La figure 4.4 nous permet de voir le nombre de références à chaque type de question *d'élucidation*.

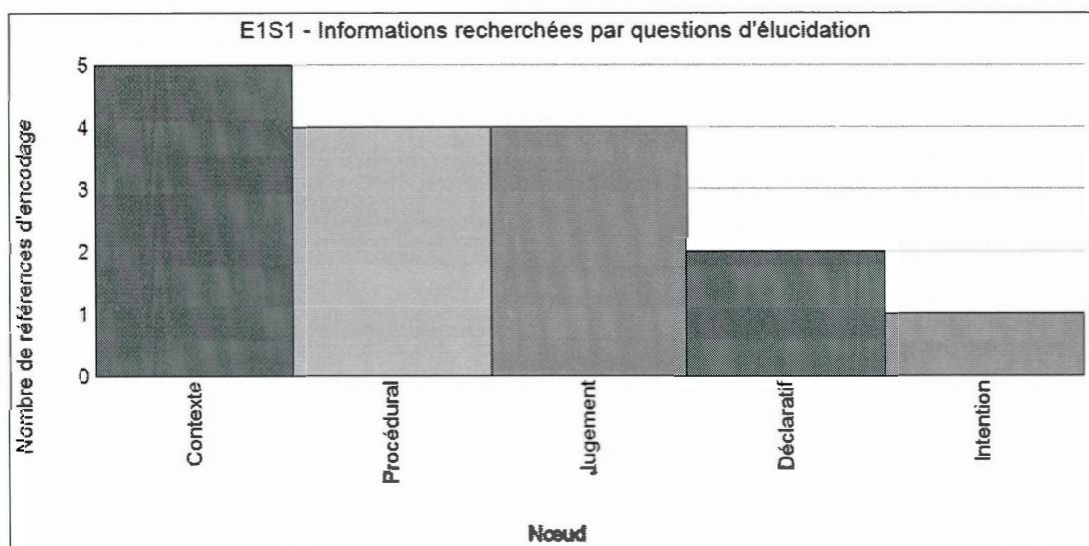


Figure 4.4 Informations recherchées par les questions d'élucidation du superviseur 1

Les questions *d'élucidation* du superviseur 1 sont plus nombreuses à viser l'information liée au *contexte* (5 références) et font référence à la pratique de l'étudiant en stage : « Ici, tu as dit que tu as utilisé l'activité d'art plastique [...] pour rendre l'activité ludique dans ton stage. Est-ce que l'intégration des arts, c'est quelque chose que tu fais régulièrement en stage? » (Vidéo E1S1, 6:47 à 7:01) À quatre reprises, des questions *d'élucidation* sont aussi posées en regard des informations *procédurales*: « Peux-tu me donner quelques exemples de qu'est-ce que tu fais, maintenant, dans ton stage, pour rendre l'apprentissage ludique? » (Vidéo E1S1, 3:58 à 4:03) Le *jugement* et *l'introspection* de l'étudiant 1 sont également questionnés (4 références): « C'est déjà arrivé que tu as lu un article là-dedans, avec lequel tu n'étais pas d'accord? » (Vidéo E1S1, 19:10 à 19:15) Par ailleurs, deux questions sont en lien avec les informations *déclaratives* sur lesquelles s'appuie l'étudiant 1 : « [...] où tu es allée chercher... euh, tes renseignements sur comment rendre l'apprentissage ludique, quels sont les différentes, les différents modèles d'enseignement que tu pourrais utiliser, par exemple. » (Vidéo E1S1, 2:42 à 2:50) Finalement, une seule question est posée en regard de *l'intention* derrière

l'action et celle-ci ne porte pas sur l'un des billets, mais plutôt sur une section du portfolio de l'étudiant 1, traitant de ses expériences à l'étranger.

En observant de nouveau la figure 4.3, nous pouvons voir que *l'écoute active* du superviseur 1 est une technique d'entretien qui occupe aussi une place importante puisqu'elle se présente à dix reprises. Ces interventions comprennent des comportements non verbaux témoignant de l'écoute active, tels que le hochement de tête. À une occasion, l'encouragement à poursuivre est verbal (« hum, hum »). Il s'agit aussi, dans certains cas, de félicitations : « Voilà! Et puis, j'ai aimé les commentaires que tu as faits, euh, à propos, à l'écoute des élèves. » (Vidéo E1S1, 11:03 à 11:09) Finalement, la validation de la compréhension se fait à une reprise, en faisant la synthèse des propos antérieurs de l'étudiant: « Donc c'est sûr que dans la planification, tu planifies pour la situation ludique qui aide pour l'enseignement et l'intégration des notions. » (Vidéo E1S1, 13:24 à 13:34)

Par la suite, la technique d'entretien que nous avons appelé *l'enseignement* est présente à sept reprises. Cette catégorie est émergente, car elle ne faisait pas partie de l'un de nos modèles. Lors de ses interventions, le superviseur 1 va transmettre, de manière explicite, des savoirs, des connaissances ou en suggérer l'acquisition : « Être professionnel, c'est se tenir à jour, mais c'est aussi de... pouvoir porter un jugement critique sur les articles, les choses que l'on voit, etc. » (Vidéo E1S1; 17:30 à 17:45); « Dans ta planification, tu peux planifier le mode de fonctionnement de tes activités ludiques. » (Vidéo E1S1; 13:00 à 13:10) Ces interventions du superviseur 1 ne visent pas à questionner l'étudiant 1; elles visent à lui transmettre des connaissances ou à lui suggérer de chercher des informations par la suite.

Nous pouvons aussi dire que le superviseur 1 a mené un entretien principalement en lien avec les réflexions déjà présentes à l'écrit, comme nous l'avions exprimé dans la consigne qui lui était donnée au départ. En effet, les questions de *focalisation* (celles

menant à l'ouverture sur d'autres aspects d'un sujet ou celles proposant un nouveau sujet) sont peu présentes, soit à trois reprises.

Finalement, la *lecture de certains passages des billets* et la *réponse pour l'étudiant* sont des techniques d'entretien qui ne sont pas caractéristiques, puisqu'elles se présentent respectivement à deux reprises et à une reprise.

4.1.2 La pratique réflexive de l'étudiant lors de l'entretien E1S1

Nous allons ici décrire la pratique réflexive de l'étudiant 1 lors de l'entretien avec le superviseur 1, en nous intéressant d'abord aux étapes du processus d'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984), puis aux niveaux de réflexion (Mezirow, 1991) en lien avec les connaissances métacognitives activées (Lefebvre-Pinard et Pinard, 1985).

Comme nous l'avons dit à la section 2.1, la pratique réflexive se définit en fonction de diverses composantes. Le processus d'apprentissage expérientiel de Kolb met en lumière quatre étapes que la personne peut franchir lors de l'apprentissage : l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active. Ces étapes se succèdent en passant de la saisie de sens à la transformation de sens, du pôle concret au pôle abstrait. Lorsque l'on examine la réflexion d'un individu en regard de ce modèle, il est possible de distinguer le style d'apprentissage préconisé. Par ailleurs, les niveaux de réflexion de Mezirow nous permettent de situer la réflexion en fonction des connaissances sur lesquelles elle s'appuie, de la plus simple à la plus complexe : élément de contenu, processus ou prémisses. Ce modèle permet aussi d'établir si la réflexion est une transformation du sens. En effet, la réflexion (ou action réflexive) du modèle de Mezirow doit problématiser une situation, en transformer le sens, afin de générer une nouvelle forme de connaissance. Finalement, les connaissances métacognitives mettent en

lumière le type de connaissances activées et générées par la réflexion : connaissances sur les personnes, les tâches, les stratégies ou les objectifs.

4.1.2.1 Les étapes du processus d'apprentissage expérientiel

Lors de l'entretien, la réflexion de l'étudiant est passée par les quatre étapes du processus d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), pour chacune des compétences visées. La figure 4.5 nous permet de constater que la réflexion se situe principalement à l'étape de la *conceptualisation abstraite* (11 références) et de manière comparable, à l'étape de *l'observation réfléchie* (10 références). L'*expérience concrète* est très présente (8 références) alors que l'*expérimentation active* est plus rare (3 références). Les deux dernières étapes (*expérience concrète* et *expérimentation active*) touchent la dimension affective et comportementale de l'action et elles font référence, comme nous l'avons dit au chapitre II, au pôle *concret* du processus d'apprentissage. Le pôle *abstrait* est représenté par les étapes de *l'observation réfléchie* et de la *conceptualisation abstraite*, qui réfèrent à la dimension perceptive et à la dimension symbolique de l'action.

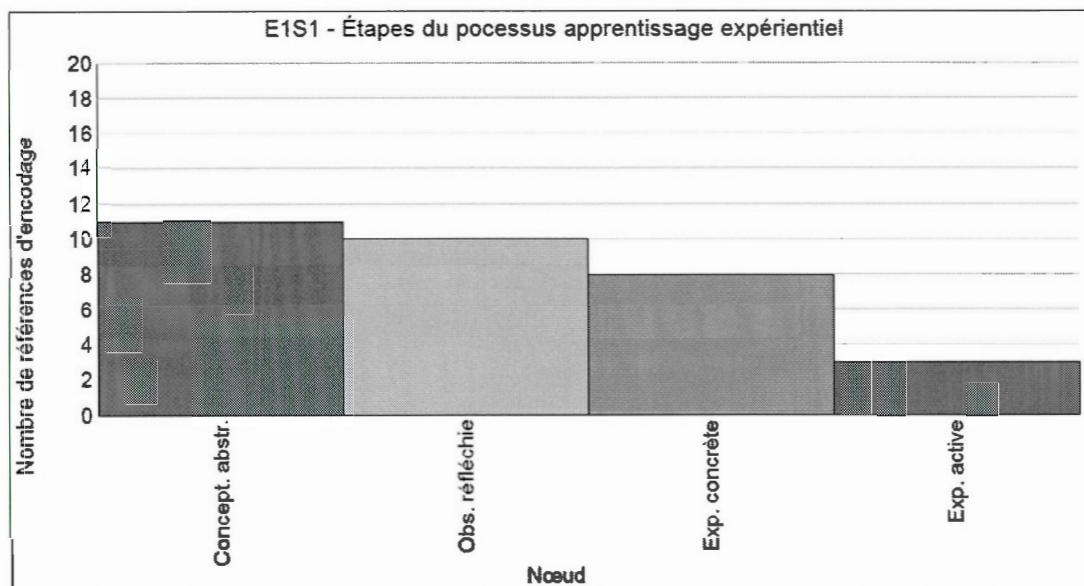


Figure 4.5 Étapes du processus d'apprentissage expérientiel de l'étudiant lors de l'entretien E1S1

Nous pouvons donc dire que la réflexion de l'étudiant se situe surtout sur le plan abstrait. La *conceptualisation abstraite* est une saisie du sens, une interprétation de l'expérience par l'étudiant, dans sa dimension symbolique. L'étudiant analyse l'expérience en émettant des généralisations, basée sur une théorie personnelle ou provenant d'une autre source. Dans le cas suivant, nous comprenons que l'étudiant attribue une part du décrochage scolaire au manque de motivation des élèves, qui perdent le plaisir d'apprendre en vieillissant : « Donc, je me demandais qu'est-ce qui se passe, au primaire, qui fait en sorte qu'à un moment là il y a comme un décrochage qui s'installe. L'aspect ludique, on dirait, de l'école perd sa place peut-être plus vers le 3^e cycle, je sais pas. » (Vidéo E1S1, 0:30 à 1:11)

L'*observation réfléchie*, qui est elle aussi abstraite, peut être définie par ce que l'étudiant perçoit de l'expérience. Ici, par contre, il n'y a pas de conceptualisation. L'étudiant ne va pas jusqu'à émettre une théorie qui expliquerait l'expérience dont il nous parle : « À l'école y'a des choses plus plates, et puis faut apprendre aussi à faire

des choses un peu, plus... euh, moins stimulantes, plus... De la *drill*, par exemple, des choses comme ça. » (Vidéo E1S1, 1:55 à 2:15)

Nous pouvons aussi observer des passages où l'étudiant raconte des éléments de ses expériences en stage. Dans ces cas, il s'agit de l'étape de *l'expérience concrète*, où l'étudiant décrit l'expérience par ses qualités tangibles.

On a fait des présentations orales, on a pris, par exemple, les homophones. Au lieu que j'explique bêtement les homophones à l'avant, je les ai placés en équipe et là à ce moment-là, eux-mêmes devaient faire un sketch au reste de la classe pour expliquer, par exemple l'homophone *m-e-t-s* [...]. (Vidéo E1S1, 4:28 à 4:45)

Finalement, l'étape de *l'expérimentation active* s'illustre par des propos où l'étudiant transforme concrètement le sens de l'expérience, en décrivant, par exemple, ce qu'il fera lorsqu'une situation semblable se présentera à lui : « Leur dire aussi d'avance, là on va faire une activité... différente, on va faire des sketches, etc. Donc je m'attends à, donc de vraiment dire avant l'activité... » (Vidéo E1S1, 13:06 à 13:23)

4.1.2.2 Les niveaux de réflexion

Lors de l'entretien avec le superviseur 1, nous avons vu que l'étudiant 1 se situe davantage dans le pôle réflexif de l'apprentissage, d'après le modèle de l'apprentissage expérientiel. Or, si nous nous référons aux niveaux de réflexion de Mezirow, nous pouvons voir que les *propos non réflexifs* et les *propos réflexifs* se retrouvent en quantité équivalente. La figure 4.6 nous permet de voir le nombre de références pour chacun des niveaux du modèle de Mezirow.

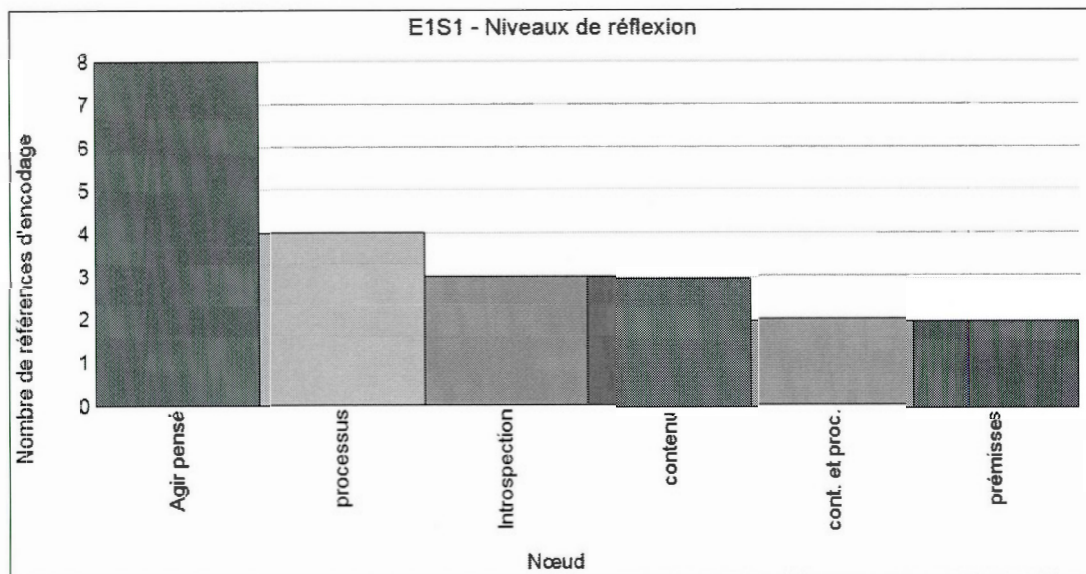


Figure 4.6 Niveaux de réflexion de l'étudiant lors de l'entretien E1S1

Les propos non réflexifs regroupent la catégorie de *l'agir pensé* et de *l'introspection*; ils regroupent donc 11 références. Nous avons vu au chapitre II que dans ce type de propos, la personne fait appel à ses connaissances antérieures, sans pour autant entrer en réflexion. En effet, il n'y a pas de problématisation de l'action à ces niveaux. Les propos réflexifs, quant à eux, regroupent la réflexion sur les *contenus*, les *processus*, les *contenus et processus* et les *prémisses*. Il s'agit de propos réflexifs, car l'examen de certains aspects de l'expérience (*contenus*, *processus*, etc.) amène de nouvelles idées, de nouvelles connaissances et permettent une modification des schèmes ou des perspectives de sens.

Dans le cas de cet entretien, les propos de *l'agir pensé* sont les plus nombreux (8 références). Les extraits suivants illustrent ce type de propos : « Nous les jeunes, on dirait qu'on promouvoit ça, je sais pas, c'est peut-être parce qu'on est.. dans l'université, etc., on nous le dit [en parlant du développement professionnel] », (Vidéo E1S1, 18:38 à 18:48); « Donc je me dis, pourquoi faire la grammaire bêtement avant, quand on peut, faire en sorte que c'est plaisant la grammaire, c'est

pas obligé d'être dur et difficile, et... » (Vidéo E1S1, 4:59 à 5:09) L'introspection, bien que moins présente (3 références), illustre aussi des propos non réflexifs : « Je pense que je suis une personne quand même assez épicurienne dans la vie, donc, je pense que ça fait partie de ma personnalité... » (Vidéo E1S1, 3:45 à 3:55)

En ce qui a trait aux propos réflexifs, ils regroupent des éléments de réflexion sur le contenu (3 références), de réflexion sur les processus (4 références), de réflexion sur les contenus et les processus (2 références) et sur les prémisses (2 références). La réflexion sur le contenu, rappelons-le, porte sur ce qui nous fait agir : « Je trouve que l'école évolue, donc... il m'semble que... on ne peut pas rester, selon moi, avec la craie et le tableau indéfiniment. Je pense qu'il faut... Il faut que l'école s'adapte à la société... (Vidéo E1S1, 21:22 à 21:39) La réflexion sur les processus s'intéresse à la manière dont nous fonctionnons, comme dans cet extrait : « Si on développe pas la pratique réflexive, on va faire des choses sans... sans se questionner, pis ça sera pas nécessairement le meilleur qu'on va sortir des élèves. » (Vidéo E1S1, 31:34 à 31:44) Lorsque la réflexion permet de saisir à la fois le contenu et le processus, la grille de codage de Kember (1999) permet de ne pas scinder le propos en deux unités. L'extrait suivant en est un exemple :

Je me dis pourquoi pas partir de choses, justement ludiques? (rires) J'me rends compte que tout ce que je fais (rires) à un rapport avec ça! Mais je pense que, on en a déjà parlé. Mais, pour moi la créativité c'est super important... j'aime... J'sais pas... J'ai l'impression que j'ai pas un enseignement très... fermé, j'fais un enseignement peut-être plus ouvert... (Vidéo E1S1, 8:47 à 9:10)

Finalement, la réflexion sur les prémisses, le niveau le plus élevé du modèle de Mezirow, exprime la raison d'une action :

Si on était tous ralliés autour de... d'objectifs professionnels, et si on avait de la formation continue obligatoire, etc. J'pense que ça pourrait aider à rehausser le niveau de la profession enseignante puis le regard de la société, aussi, sur les enseignants. (Vidéo E1S1, 22:33 à 22:53)

4.1.2.3 Les connaissances métacognitives

L'étudiant 1, dans cet entretien avec le superviseur 1, fait appel à certaines de ses connaissances métacognitives. La figure 4.7 permet d'observer le nombre de références à chacune des catégories de connaissances métacognitives.

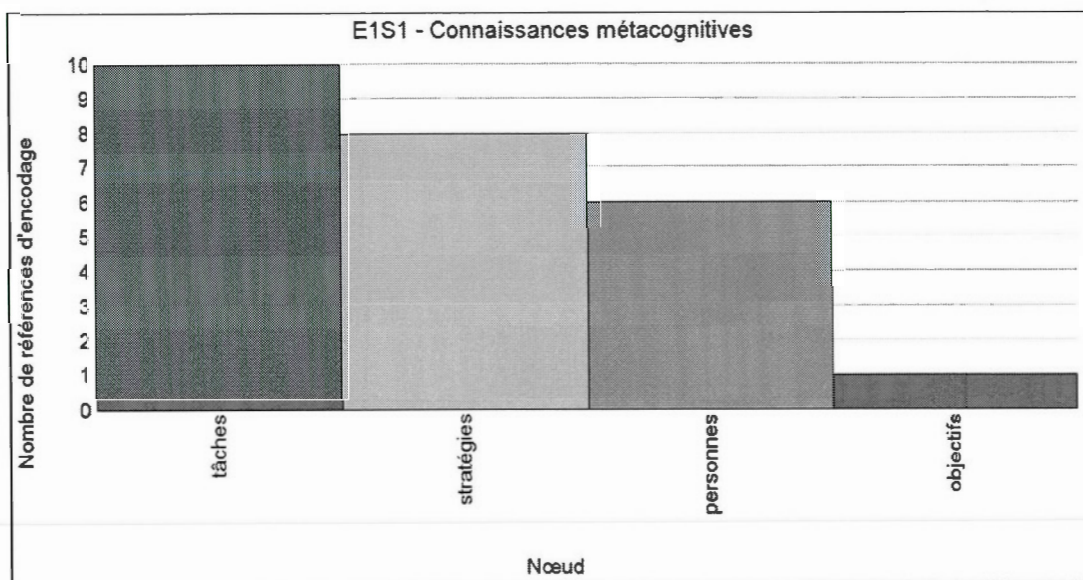


Figure 4.7 Connaissances métacognitives de l'étudiant lors de l'entretien E1S1

Tel que nous l'avons vu à la section 2.1.3, le modèle de Lefebvre-Pinard et Pinard (1985) met en lumière quatre types de connaissances impliquées dans la réflexion métacognitive. Elles peuvent concerner les caractéristiques des *personnes*, la nature des *tâches*, les *stratégies* mises en action et les *objectifs* sous-jacents à l'action. La réflexion de l'étudiant 1 est donc davantage orientée vers des connaissances relatives aux *tâches* (10 références), aux *stratégies* (8 références) et aux *personnes* (6 références), par rapport aux connaissances sur les *objectifs* (1 référence).

4.1.3 Synthèse du portrait de l'entretien E1S1

À la suite des résultats que nous venons de présenter, il nous apparaît intéressant de reprendre le modèle de l'interaction entre l'entretien, les connaissances métacognitives et la réflexion, présenté au deuxième chapitre, à la section 2.4. Nous présentons les données de manière à illustrer leur importance dans l'entretien, en ordre décroissant (la donnée en première position étant la plus présente dans l'entretien). La figure 4.8 illustre ces données.

Cette figure nous permet de voir que la technique *d'élucidation* est la plus employée par le superviseur 1 et a ciblé des informations relatives au *contexte* et au *procédural*, au *jugement* et à *l'introspection*. Les connaissances métacognitives les plus sollicitées sont celles relatives aux tâches, aux stratégies et aux personnes.

Les processus de réflexion engagés par l'étudiant 1 nous montrent la place prépondérante de la réflexion par rapport à l'action (Kolb, 1984). En effet, nous retrouvons les processus de conceptualisation abstraite et d'observation réfléchie de manière plus importante. Lors de l'entretien avec le superviseur 1, les propos de l'étudiant 1 sont donc orientés vers la saisie et la transformation du sens de manière abstraite. Par contre, le niveau de réflexion (Mezirow, 1991) le plus présent, l'*agir pensé*, n'est pas une action réflexive au sens de ce modèle. Il en va de même pour l'*introspection*, qui contrairement à ce qu'en disent Lefebvre-Pinard et Pinard, n'est pas réflexive dans le modèle de Mezirow. En effet, ce dernier considère que l'introspection ne permet pas de problématisation de l'action et ne génère donc pas de

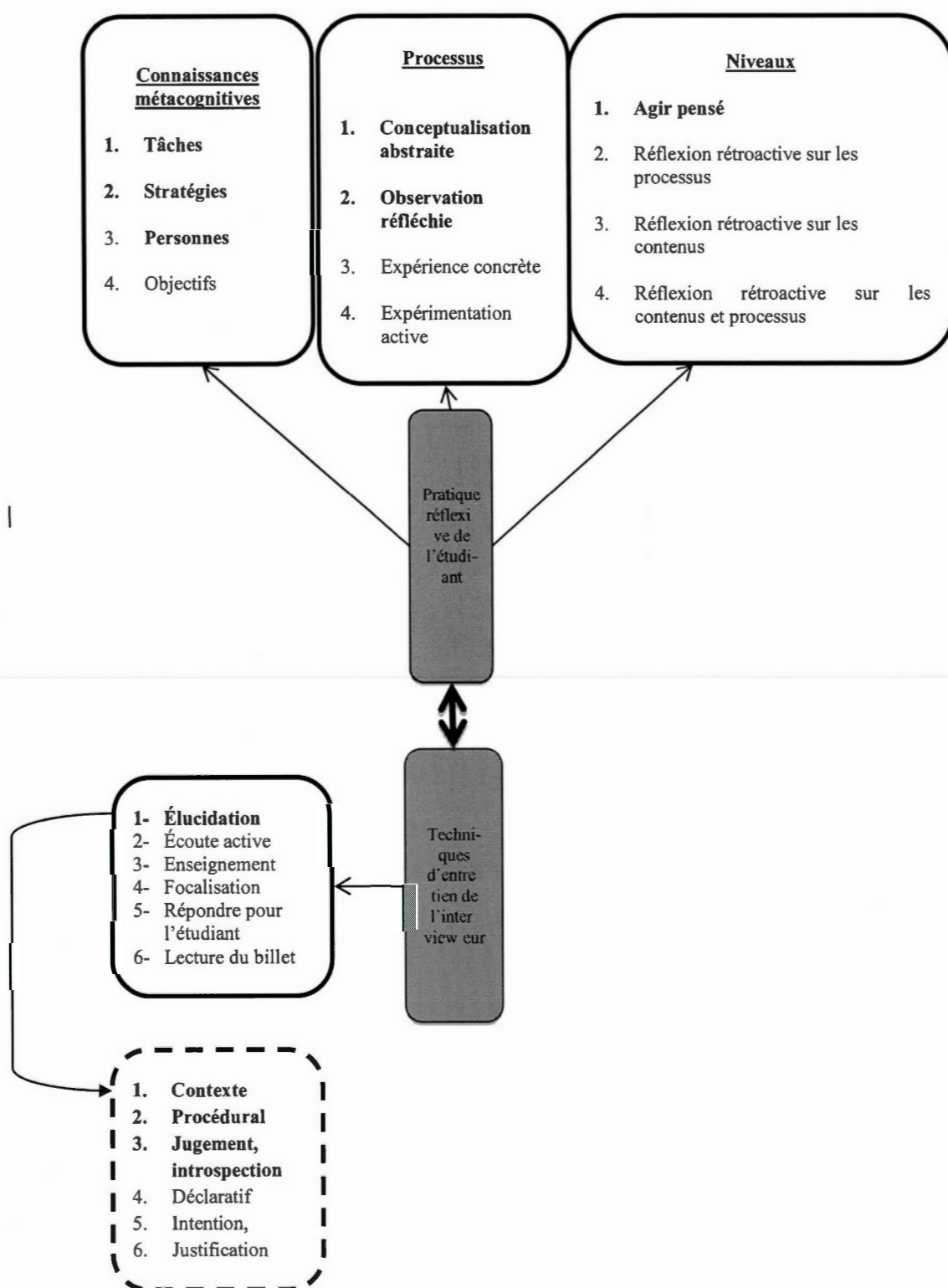


Figure 4.8 Interaction des composantes de l'entretien E1S1

nouvelles connaissances. Toutefois, des niveaux de réflexions plus élevés (en fonction de la grille de Kember, 1999) se retrouvent aussi dans les propos de l'étudiant 1 : réflexion sur les *processus* (5^e niveau), les *contenus* (4^e niveau), les *contenus et processus* (6^e niveau) et les *prémisses* (7^e niveau). Nous pouvons donc observer que la pratique réflexive de cet étudiant est variable, en terme de niveaux, à l'écrit comme à l'oral.

4.2 L'entretien entre l'étudiant 1 et le didacticien 1 (E1D1)

Comme nous l'avons vu au début de la section 4.1, les réflexions présentes à l'écrit, dans le portfolio de l'étudiant 1, sont plutôt hétérogènes. Ce deuxième entretien ciblait les billets des compétences 1 (culture), 2 (communication) et 3 (planification). À l'écrit, le billet sur la compétence 3 ne présentait pas d'éléments réflexifs. Par contre, le billet de la compétence 1 est celui ayant le niveau de réflexion le plus élevé, allant jusqu'à la réflexion sur les *prémisses* (7^e niveau). Quant au billet sur la compétence 2, nous y avons lu une réflexion sur les *processus* (5^e niveau).

4.2.1 Les techniques d'entretien du didacticien 1

Il importe de rappeler le portrait du didacticien ayant mené cet entretien. Cette personne occupe un poste de professeur de didactique des langues depuis deux ans; auparavant, elle a occupé un poste de conseiller pédagogique dans une commission scolaire durant quatre ans. L'étudiant 1 a choisi cet intervieweur, car ils ont travaillé sur différents projets de recherche ensemble; un lien de confiance est donc établi entre eux depuis plusieurs mois.

L'entretien s'est déroulé au bureau du didacticien et a duré 45 minutes et 15 secondes. La compétence 2, ayant trait à la communication, a occupé la majeure partie de l'entretien, soit 33,03 % de couverture. Il est intéressant de noter qu'il s'agit d'une compétence touchant directement le champ d'expertise de l'intervieweur. Les deux autres compétences ont occupé respectivement 17,81 % (compétence 1, sur la culture) et 13,79 % (compétence 3, sur la planification) du temps de l'entretien. Le reste du temps (soit 35,37 %) a été occupé par la discussion sur d'autres sections du portfolio, notamment celle sur le stage hors-Québec.

Lors de cet entretien, la proportion du temps occupé par les techniques d'entretien du didacticien est comparable à celle du temps occupé par la réflexion de l'étudiant (respectivement 41,01 % et 42,55 %). Les techniques d'entretien employées par le didacticien 1 sont illustrées, en nombre de références d'encodage, dans la figure 4.9. Rappelons qu'une référence d'encodage correspond à chaque technique d'entretien codée.

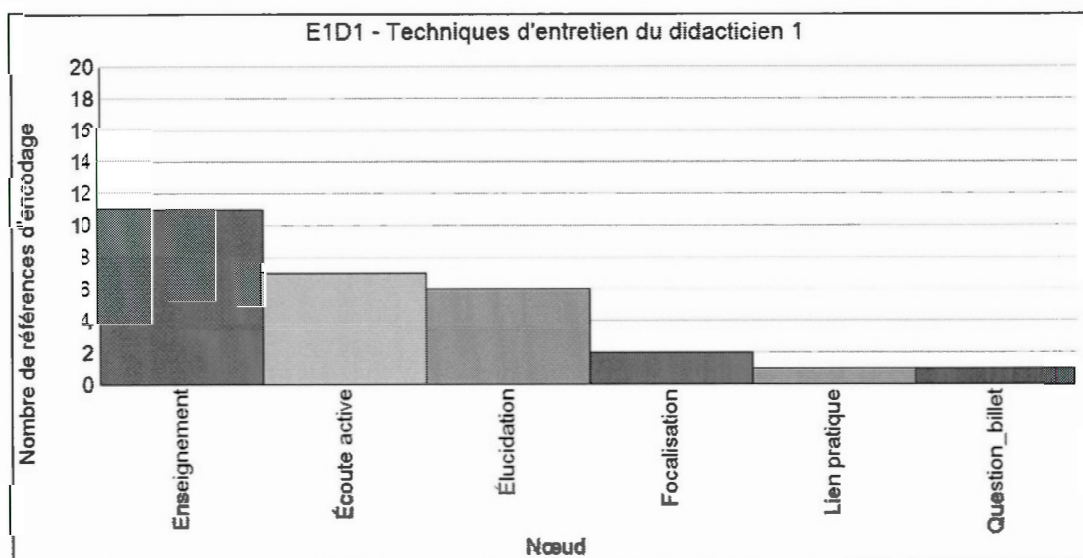


Figure 4.9 Techniques d'entretien du didacticien 1

Dans le cas de cet entretien, la technique la plus employée par le didacticien est *l'enseignement*. Cela signifie qu'à 11 reprises, l'intervieweur a voulu expliquer, enseigner des notions à l'étudiant :

Moi je dirais que... on peut faire chaque jour de la lecture, que ce soit partagée ou bien interactive ou guidée, dans les classe de troisième cycle. Donc, ne te prive pas d'en faire, parce que c'est ce qui est recommandé par la recherche. (Vidéo E1D1, 12:44 à 1:08)

De manière moins significative, *l'écoute active* (7 références), *l'élucidation* (6 références), la *focalisation* (2 références), les *liens avec sa pratique* (1 référence) et le *rappel de la question du billet* (1 référence) sont aussi des techniques employées lors de cet entretien. La technique de *l'écoute active* comprend des manifestations d'écoute verbales ou non verbales, des encouragements et des félicitations : « Je trouve ça très intéressant, tu vois le lien entre le goût de lire et l'amélioration en écriture. » (Vidéo E1D1, 8:46 à 8:55) Dans le cas de cet entretien, il est intéressant d'observer que *l'écoute active* a été employée de manière significative et que la réflexion de l'étudiant a occupé une proportion équivalente au temps occupé par le didacticien, comme mentionné précédemment.

L'élucidation permet de questionner les informations satellites de l'action, comme nous l'avons vu dans le modèle de l'entretien d'explicitation de Vermersch (section 2.3.3), ainsi que dans la section précédente, portant sur l'entretien E1S1. Dans le cas présent, le faible nombre de références d'encodage en lien avec cette technique (chaque type d'informations a été questionné une fois, à l'exception de *l'intention*, qui l'a été deux fois) ne justifie pas d'analyser et de dégager une tendance au regard des types d'informations questionnées (*contexte, procédural, jugement, déclaratif, intention*). Nous pouvons voir cette répartition des types d'informations recherchées par les questions d'élucidation dans la figure 4.10.

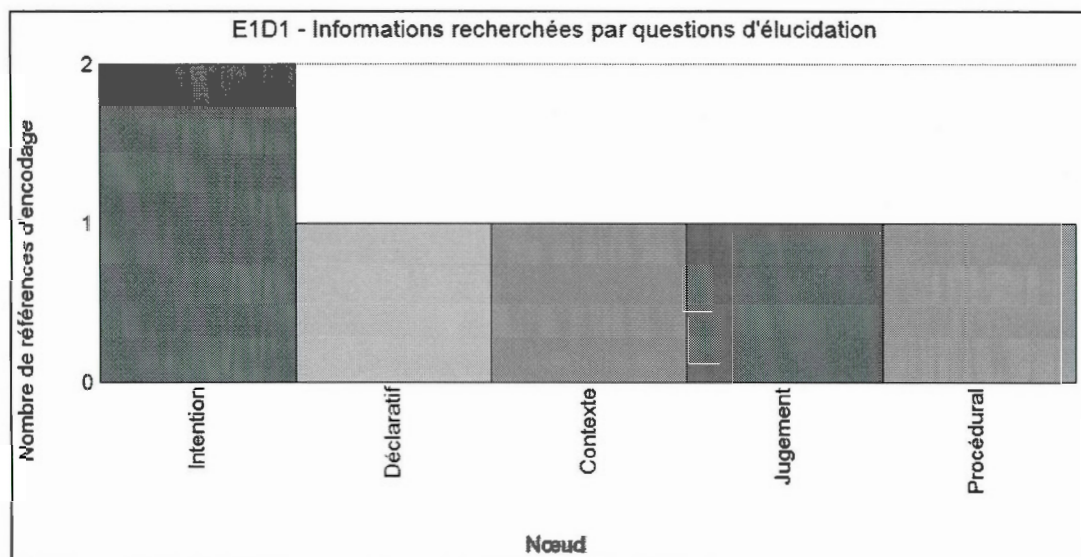


Figure 4.10 Informations recherchées par les questions d'élucidation du didacticien 1

En retournant à la figure 4.9, nous pouvons aussi noter qu'à deux reprises durant l'entretien, le didacticien a posé une question de *focalisation*. Ces deux questions proposaient un nouveau sujet de réflexion. Bien que cette technique n'ait pas été employée beaucoup, il est intéressant de noter que l'intervieweur n'avait pas de crainte à aller au-delà des réflexions écrites : « Si tu avais à choisir parmi les trois compétences, laquelle est la compétence où tu te vois plus.... enfin, que tu as développée davantage? » (Vidéo E1D1, 29:15 à 29:23); « Et puis, le niveau du français là-bas? » (Vidéo E1D1, 37:51 à 37:53) Ces deux questions de *focalisation* faisaient suite à l'entretien sur les trois billets ciblés et témoignaient de l'intérêt du didacticien à aller au-delà des réflexions écrites du portfolio.

Finalement, deux autres techniques ont été utilisées à une reprise, soit *le lien avec sa pratique* et *la lecture de la question du billet*.

4.2.2 La pratique réflexive de l'étudiant lors de l'entretien E1D1

Nous allons examiner la pratique réflexive de l'étudiant 1 lors de cet entretien. Il importe de rappeler que nous nous intéressons aux étapes du processus d'apprentissage expérientiel de Kolb, aux niveaux de réflexion de Mezirow et aux connaissances métacognitives de Lefebvre-Pinard et Pinard. Nous allons débuter par le processus d'apprentissage expérientiel en regardant lesquelles des étapes se retrouvent davantage dans la réflexion de l'étudiant 1.

4.2.2.1 Les étapes du processus d'apprentissage expérientiel

Lors de cet entretien, l'étudiant 1 a réfléchi en passant par trois des quatre étapes du cycle de l'apprentissage expérientiel, pour chacune des compétences visées par les échanges. La figure 4.11 permet de situer ces trois étapes en fonction de leur nombre de références dans l'entretien

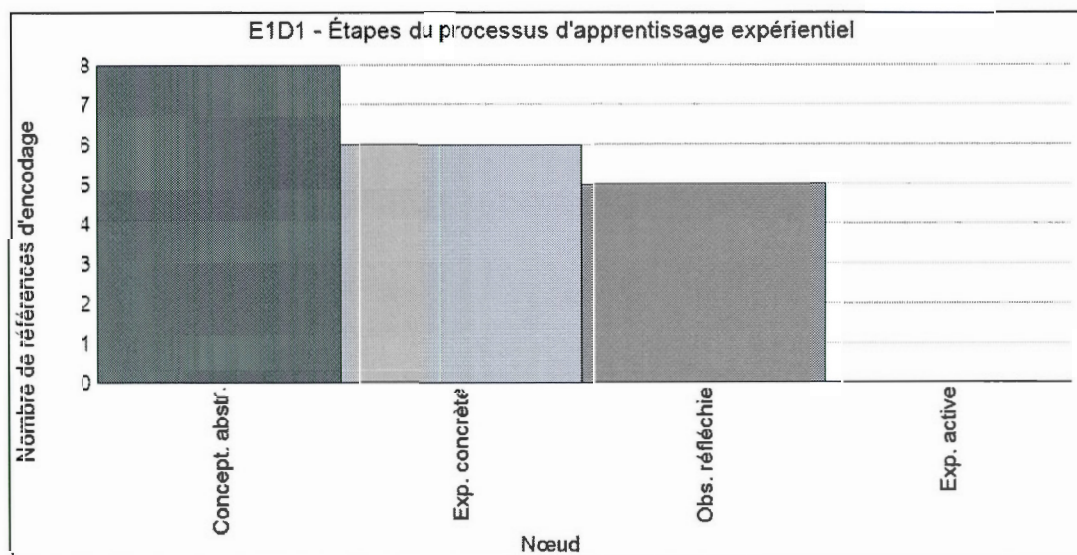


Figure 4.11 Étapes du processus d'apprentissage expérientiel de l'étudiant lors de l'entretien E1D1

Nous pouvons donc observer que la *conceptualisation abstraite* occupe la plus grande place (8 références), tout comme dans l'entretien avec le superviseur 1. Cette étape caractérise une réflexion où la personne analyse l'expérience à partir d'une théorie personnelle ou issue d'une autre source. Dans la citation qui suit, l'étudiant explique le rôle que la philosophie peut jouer chez l'enseignant, en regard de la quête de nouvelles connaissances.

Moi, je pense qu'en tant qu'enseignant on a une responsabilité de justement, de se questionner au maximum, d'en savoir le plus possible. Et la philosophie, ça nous permet de réfléchir, d'aller plus loin. Donc souvent, les enfants peuvent nous poser des questions, souvent anodines, mais sur lesquelles on doit réfléchir. (Vidéo E1D1, 2:06 à 2:43)

Tout comme lors de l'entretien avec le superviseur 1, les réflexions de cet étudiant se situent davantage dans le pôle *abstrait* du processus (prédominance de la *conceptualisation abstraite* et de l'*observation réfléchie*, par rapport à l'*expérience concrète* et l'*expérimentation active*). Par contre, l'*observation réfléchie* se distingue de la *conceptualisation abstraite* parce qu'il ne s'agit pas d'une conceptualisation, mais bien d'une perception de l'expérience, comme dans cet extrait : « Parce qu'en même temps les élèves sont actifs, en même temps y a la lecture, l'écriture... on fait partie de l'histoire. L'enseignant conteur et chef d'orchestre! » (Vidéo E1D1, 26:15 à 26:30)

D'autre part, l'*expérience concrète* occupe la deuxième place en importance sur les quatre étapes de l'apprentissage expérientiel (6 références). Cela signifie que l'étudiant explique et raconte l'expérience, de manière concrète, en s'appuyant sur des caractéristiques tangibles: « Dans mon stage au préscolaire, j'avais une grosse boîte avec des... plein d'instruments. Donc ce qu'on a fait, c'est que je suis partie de cette idée-là [en référence au livre *Le jardin des sons*] et on a... au début, j'ai créé moi-même une histoire simple avec des sons. » (Vidéo E1D1, 24:42 à 25:00)

Finalement, *l'expérimentation active*, étape où la personne se projette dans une expérience semblable, n'est pas présente dans cet entretien.

4.2.2.2 Les niveaux de réflexion

Comme nous l'avons vu au chapitre II, les niveaux de réflexion de Mezirow se partagent d'abord en deux catégories, les *propos réflexifs* et les *propos non réflexifs*.

Lors de cet entretien avec le didacticien 1, il est intéressant d'observer que les propos de l'étudiant se situent légèrement plus dans les niveaux réflexifs, alors qu'ils étaient parfaitement répartis dans l'entretien avec le superviseur 1. Les niveaux réflexifs comportent la réflexion sur les *contenus*, les *processus*, les *contenus et le processus* simultanément et les *prémisses*; la figure 4.12 nous permet de voir qu'il y a eu un total de 8 références d'encodage pour ces types de réflexion. D'autre part, les *propos non réflexifs* comportent 6 références d'encodage et regroupent *l'agir pensé* et *l'introspection*.

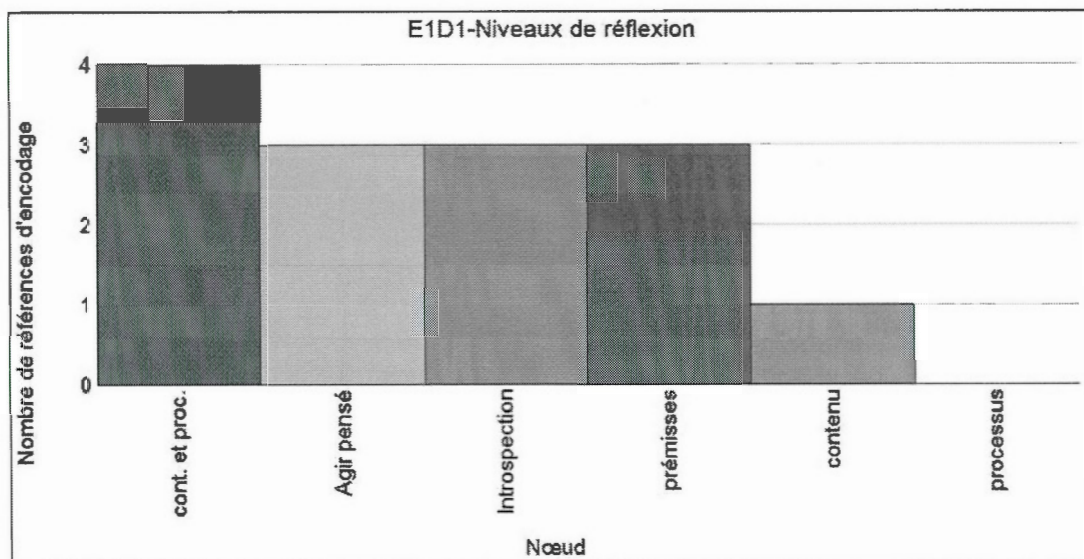


Figure 4.12 Niveaux de réflexion de l'étudiant lors de l'entretien E1D1

Dans le cas de cet entretien, ce sont les propos réflexifs sur les *contenus et processus* simultanément qui sont les plus nombreux, avec 4 références d'encodage. Comme nous l'avons vu au chapitre II, il s'agit de propos où la personne examine des éléments de son action relatifs au contenu et au processus, de manière liée, afin d'en arriver à de nouvelles connaissances. L'extrait suivant illustre cela : « J'imagine que plus on lit, plus on a des idées en tête, plus c'est facile après de... d'avoir des idées d'écriture aussi, parce qu'il se forme des espèces de *pattern* dans les histoires. » (Vidéo E1D1, 9:31 à 9:48) Par la suite, les propos réflexifs portant sur les *prémisses*, donc sur les éléments à l'origine de l'action, se présentent aussi de manière significative : « Je pense qu'en tant qu'enseignant, on a la responsabilité de se questionner, d'en savoir le plus possible, puis je me dis la philosophie ça nous permet de réfléchir, d'aller plus loin [...] » (Vidéo E1D1, 2:07 à 2:23) Finalement, les propos réflexifs sur les *contenus* sont présents à une reprise, cette fois encore en lien avec le stage hors Québec :

Lorsqu'ils commencent l'école à 5 ans, des fois ils commencent à 6 ans, ils ont peut-être jamais vu de mots écrits, et même les livres il n'y en a pas vraiment non plus, donc déjà ça, je me dis, ça fait en sorte qu'ils commencent à l'école déjà, que c'est plus difficile pour eux, [...] désavantagés. (Vidéo E1D1, 38:20 à 38:38)

Les propos non réflexifs sont aussi présents de manière significative, avec 6 références d'encodage. *L'agir pensé*, comme nous l'avons vu, fait appel aux connaissances antérieures de l'étudiant, sans qu'il y ait de modifications de celles-ci par la réflexion. En voici un exemple, tiré de cet entretien, où l'étudiant nous parle des possibilités de faire le lien avec le français, lors d'une activité de philosophie avec les enfants :

À ce niveau-là, je faisais plus de l'éthique, mais on pourrait carrément prendre les mots et aller chercher par exemple, les préfixes dans les mots pour essayer de comprendre le sens du mot. Peut-être aller chercher dans le dictionnaire aussi, pour aller voir tel mot, on en discute en philosophie, mais c'est quoi la vraie définition du dictionnaire. (Vidéo E1D1, 7:00 à 7:25)

Finalement, *l'introspection*, propos non réflexif, est aussi présente à trois reprises et fait appel aux sentiments et émotions de la personne. Dans cet extrait, l'étudiant commente sa pratique de la lecture interactive auprès des élèves.

Présentement, je faisais mon stage au 3^e cycle et bien entendu j'en faisais moins qu'au 1^{er} cycle, parce qu'au 1^{er} cycle on en fait à tous les jours, alors qu'au 3^e cycle c'est pas tous les jours. Mais c'est quelque chose qui me manque vraiment, parce que... moi-même je me fais plaisir lorsque j'en fais... (Vidéo E1D1, 12:22 à 12:41)

4.2.2.3 Les connaissances métacognitives

Lors de l'entretien avec le didacticien 1, l'étudiant 1 fait appel à ses connaissances métacognitives lors des discussions concernant les trois billets et les autres sections du portfolio. La figure 4.13 illustre la répartition des références liées à ces connaissances métacognitives.

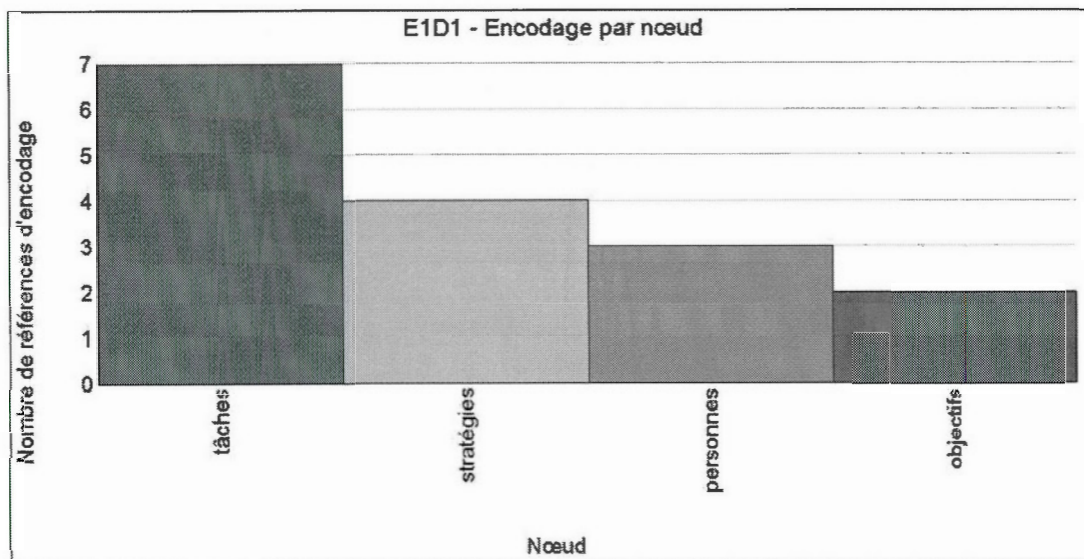


Figure 4.13 Connaissances métacognitives de l'étudiant lors de l'entretien E1D1

Il apparaît donc que les connaissances les plus utilisées sont celles relatives aux *tâches* (7 références d'encodage), puis aux *stratégies* (4 références), aux *personnes* (3 références) et aux *objectifs* (2 références). Cet ordre d'importance des connaissances métacognitives est exactement le même que lors de l'entretien de cet étudiant avec le superviseur 1.

4.2.3 Synthèse du portrait de l'entretien E1D1

Suite aux résultats que nous venons de présenter, nous allons à nouveau conclure en présentant le modèle d'interaction entre les dimensions relatives à l'entretien, aux connaissances métacognitives et à la réflexion. Ce modèle, que nous avons présenté au début de ce chapitre, nous permet de voir l'importance de ces variables dans l'entretien. Pour chaque encadré, nous présentons les données dans l'ordre décroissant de l'importance de leur apparition dans l'entretien. Les données les plus caractéristiques ont été mises en évidence par l'utilisation de caractères gras. La

figure 4.14 illustre les données de l'entretien E1D1, en les présentant tel que nous venons de l'expliquer.

En effet, cette figure permet de voir que le didacticien 1 a employé des techniques d'entretien permettant de transmettre de l'information (*enseignement*), d'encourager l'étudiant dans ses propos (*écoute active*) ainsi que *l'élucidation* de certaines informations satellites de l'action. Ces informations ciblées par *l'élucidation* concernaient surtout *l'intention* et la *justification* de l'action. L'étudiant, pour sa part, a principalement mobilisé des connaissances métacognitives relatives aux tâches. Sa réflexion est surtout passée par les étapes de la conceptualisation abstraite et de l'expérience concrète. Le niveau de la réflexion ayant été atteint la plupart du temps est la réflexion sur le contenu et les processus.

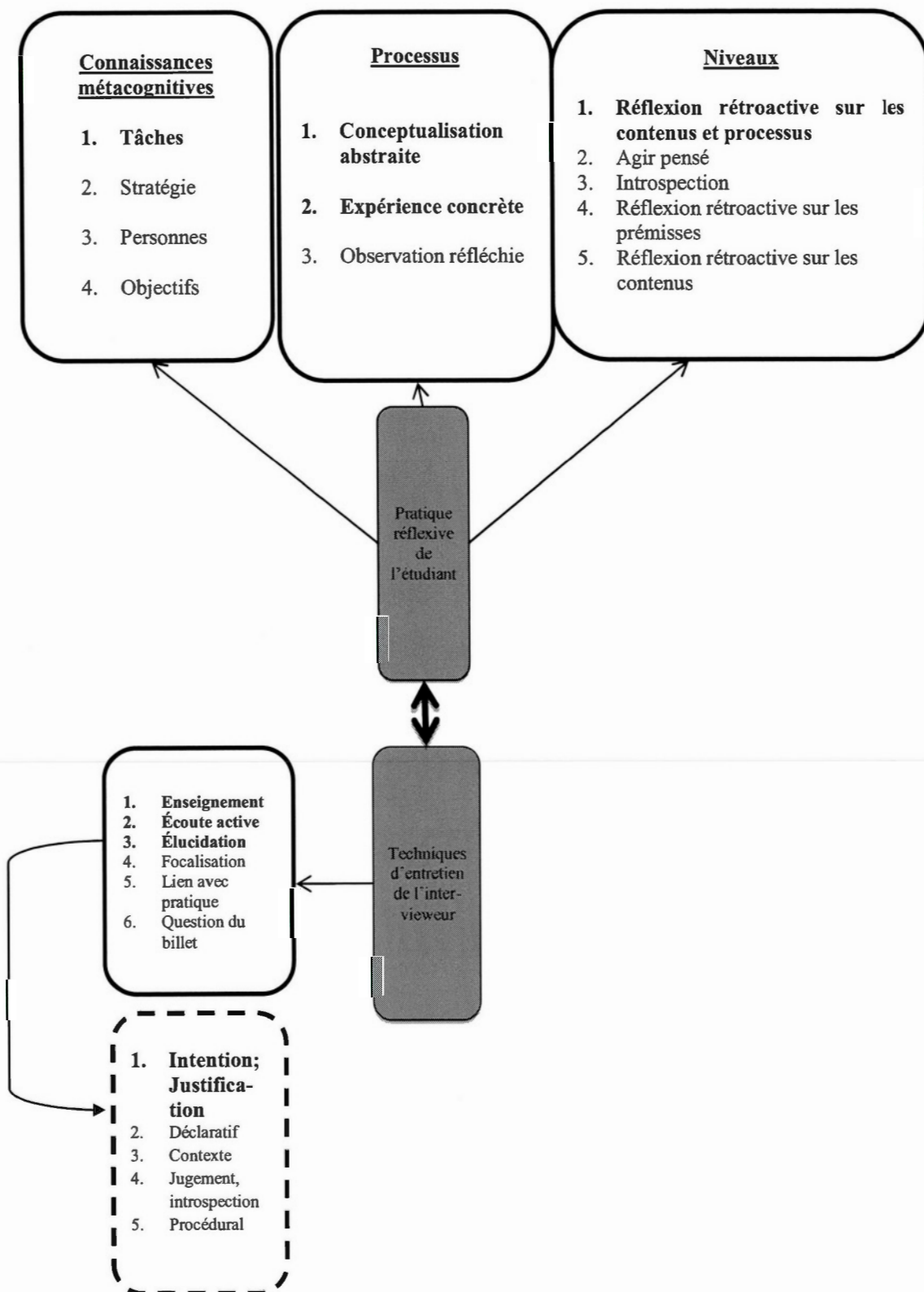


Figure 4.14 Interaction des composantes de l'entretien E1D1

4.3 L'entretien entre l'étudiant 2 et l'enseignant associé 2 (E2EA2)

Avant même les entretiens avec l'étudiant 2, nous avons constaté que les niveaux de réflexion présents dans les billets de son portfolio étaient aussi relativement hétérogènes. Dans quatre billets (compétence 1, 2, 6 et 11), la réflexion est absente. Toutefois, dans les billets portant sur les compétences 3 et 4, le 5^e niveau de réflexion (Kember, 1999), portant sur les *processus*, a été atteint. Les réflexions du billet portant sur la compétence 9 atteignent quant à elles le 4^e niveau de la grille de codage de Kember.

Ce premier entretien portait sur les billets de la compétence 2 (communication) et de la compétence 6 (gestion de la classe), qui ne présentaient pas de propos réflexifs, ainsi que sur le billet de la compétence 9 (coopération des partenaires) qui atteignait le 4^e niveau de réflexion d'après la grille de codage de Kember.

4.3.1 Les techniques d'entretien de l'enseignant associé 1

Il importe tout d'abord de situer le profil de l'enseignant associé 1. Il s'agit d'un enseignant associé très expérimenté puisqu'il en est à sa trentième année à ce titre. De plus, celui-ci suit régulièrement les formations offertes aux enseignants associés, par les différentes universités d'où proviennent les stagiaires qu'il accompagne. L'étudiant 2 était en stage dans la classe de cet enseignant lors de l'entretien. Celui-ci s'est déroulé dans les locaux de l'école où travaille cet enseignant associé et il a été d'une durée totale de 22 minutes. Cependant, l'entretien s'est vécu en deux temps, dû à une courte interruption imprévue. En effet, les compétences 2 et 6 sont regroupées dans une première vidéo et la compétence 9, dans une seconde. Les trois compétences visées par l'entretien ont occupé un temps comparable, quoi que légèrement supérieur

pour la compétence 2 (39,62 % de l'entretien). La compétence 6 a occupé 21,82 % et la compétence 9, 29,39 %.

Dans le cadre de cet entretien, les techniques d'entretien de l'enseignant associé et les réflexions de l'étudiant ont occupé un temps comparable, soit respectivement 43.03 % et 33.4 % de couverture.

Les techniques d'entretien employées par l'enseignant associé sont illustrées en nombre de références d'encodage dans la figure 4.15.

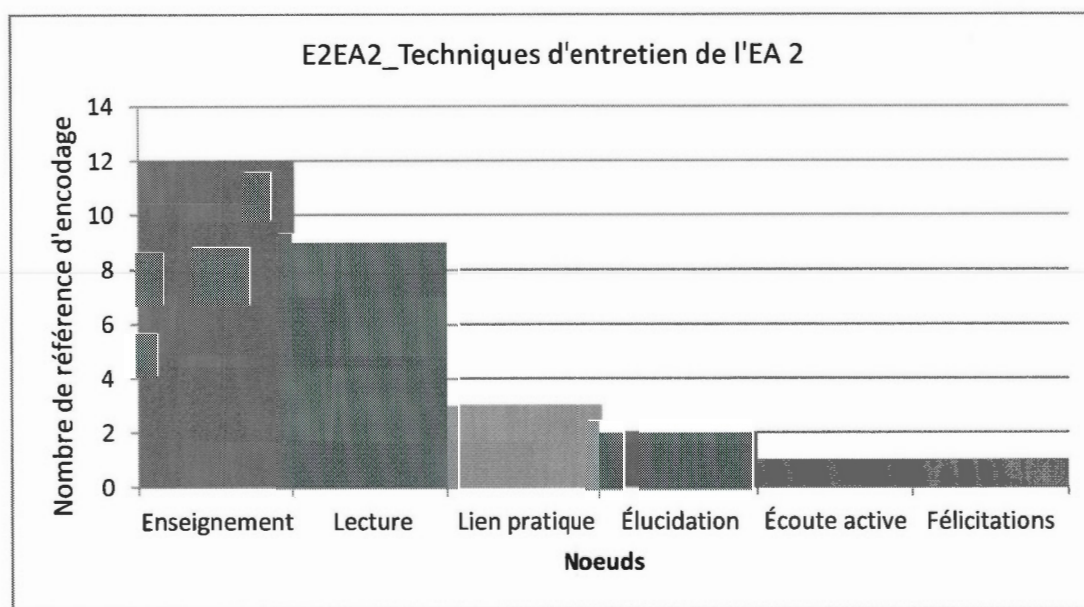


Figure 4.15 Techniques d'entretien de l'enseignant associé 2

Nous pouvons donc voir que l'enseignant associé utilise la plupart du temps une technique d'entretien que nous avons appelée *enseignement* (12 références). *Cette catégorie est émergente, car elle ne faisait pas partie de l'un de nos modèles.* Cela signifie que l'intervieweur ne questionne pas l'étudiant, mais lui donne une explication ou lui transmet de l'information, comme dans cet extrait, qui concerne l'importance de la planification:

Comme je te disais, tout le temps avec ton élément déclencheur aussi, puis que ce soit écrit parce que tu peux pas que ce soit toujours comme ça. Surtout que... il faut que tu sauves ta peau quelque part. Si l'année suivante tu as encore ce groupe-là, ce qui n'arrivera peut-être pas au début, ce qui est fait est fait et ce qui était bien fait, que ce soit conservé... [...] il te faut des traces... (Vidéo E2EA2, 12:10 à 12:33)

En deuxième lieu, nous pouvons voir que la *lecture* d'extraits de billets est aussi très présente dans l'entretien (9 références). Lors de ces extraits, l'enseignant associé relit des passages des billets, tel qu'ils ont été écrits par l'étudiant. Il lui est arrivé de commenter, au fil de la lecture, avec une courte question d'*élucidation* (« Qu'est-ce que tu veux dire? », Vidéo E2EA2_2, 1:15) ou des félicitations (« Tu possèdes quand même bien ta langue française! », Vidéo E2EA2_1, 2:02).

Dans une moindre mesure, des *liens avec la pratique* ont aussi été faits (3 références). Cela signifie que l'enseignant associé compare les propos de l'étudiant avec sa propre pratique, comme le montre cet extrait concernant la coopération entre collègues : « Ça m'est déjà arrivé avec X de me tourner de dos et de lui demander, [...] coopère avec moi, prends-le! » (Vidéo E2EA2, 4:50 à 4:55)

Ensuite, l'*élucidation* des propos s'est fait à deux reprises et concernait uniquement le billet portant sur la compétence 9. Nous venons de voir que l'une de ces questions d'*élucidation* a été posée lors de la relecture d'un billet. Dans les deux cas, il s'agissait de questions d'*élucidation* visant à obtenir des informations relatives au

jugement : « Tu y crois, toi, évidemment, à la coopération? » (Vidéo E2EA2, 2:44 à 2:46)

Finalement, les techniques *d'écoute active* et de *félicitations* ne sont pas présentes de manière significative, avec une seule référence d'encodage chacune.

4.3.2 La pratique réflexive de l'étudiant lors de l'entretien E2EA2

Nous allons décrire la pratique réflexive engagée par l'étudiant 2 lors de cet entretien. Tout comme nous l'avons fait jusqu'à maintenant, nous allons nous intéresser aux étapes du processus d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), puis aux niveaux de réflexion de Mezirow (1991) en lien avec les connaissances métacognitives activées (Lefebvre-Pinard et Pinard, 1985).

4.3.2.1 Les étapes du processus d'apprentissage expérientiel

Lorsque nous examinons la réflexion de l'étudiant en fonction des étapes du processus d'apprentissage expérientiel, il appert que tous les propos correspondent aux deux premières étapes du cycle, soit l'expérience concrète et l'observation réfléchie. La figure 4.14 nous montre le nombre de références d'encodage pour chacune des étapes.

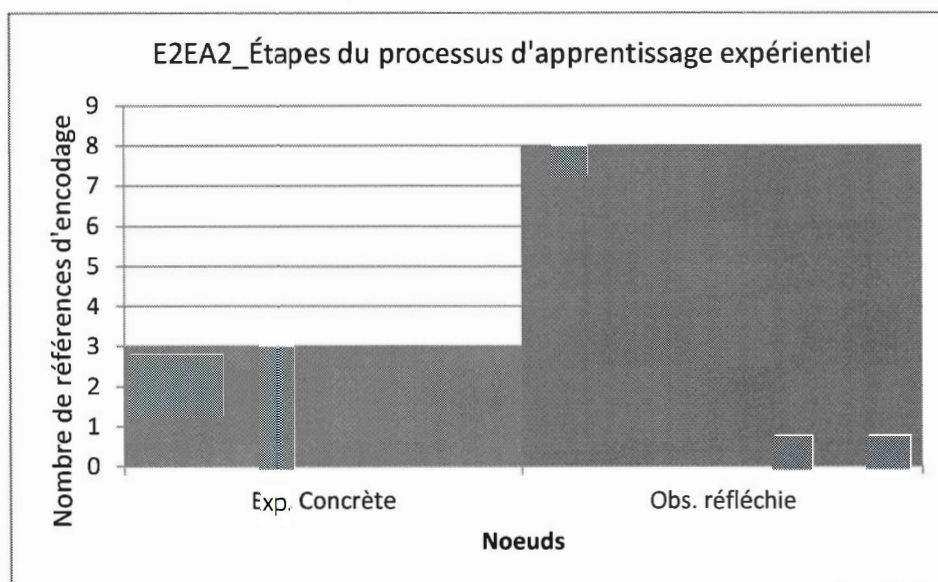


Figure 4.16 Étapes du processus d'apprentissage expérientiel de l'étudiant lors de l'entretien E2EA2

Tout d'abord, *l'expérience concrète* est présente à trois reprises dans l'entretien et signifie que l'étudiant saisit le sens de l'action dans sa dimension affective : « J'ai participé deux fois, la première et la deuxième année [...] et ça vaut la peine! Je trouve ça l'fun, plein d'étudiants et d'enseignants qui font une dictée en même temps! » (Vidéo E2EA2_1, 6:20 à 6:50) Puis, *l'observation réfléchie* apparaît 8 fois dans les propos de l'étudiant; cela signifie que le sens de l'action est transformé, de manière abstraite, dans sa dimension perceptive.

Juste comme un défi [...] pour le plaisir de le faire! Justement, quand on va là-bas, c'est vraiment le plaisir... d'aller essayer une dictée. On est des étudiants en éducation [...] ou c'est des professeurs qui sont dans le domaine, mais ça veut pas nécessairement dire qu'ils savent plus écrire qu'un étudiant. (Vidéo E2EA2_1, 7:32 à 7:50)

L'étudiant ne va pas jusqu'à conceptualiser ses expériences; il fait part de ses perceptions, mais il ne tente pas d'expliquer celles-ci par une théorie ou une généralisation. Dans cet extrait, si l'étudiant était allé jusqu'à l'étape de la

conceptualisation abstraite, il aurait pu, par exemple, nous parler du fait que les étudiants et les enseignants se placent dans la posture de l'apprenant lorsqu'ils participent à cette dictée et que cela permet de voir les processus mis en œuvre par les élèves dans un exercice comparable.

4.3.2.2 Les niveaux de réflexion

L'examen des niveaux de réflexion engagés par l'étudiant, dans cet entretien, révèle l'absence de propos réflexifs, au sens entendu par Mezirow (1991). En effet, nous retrouvons des éléments attribuables à *l'agir pensé* ainsi qu'à *l'introspection*, comme l'indique la figure 4.17.

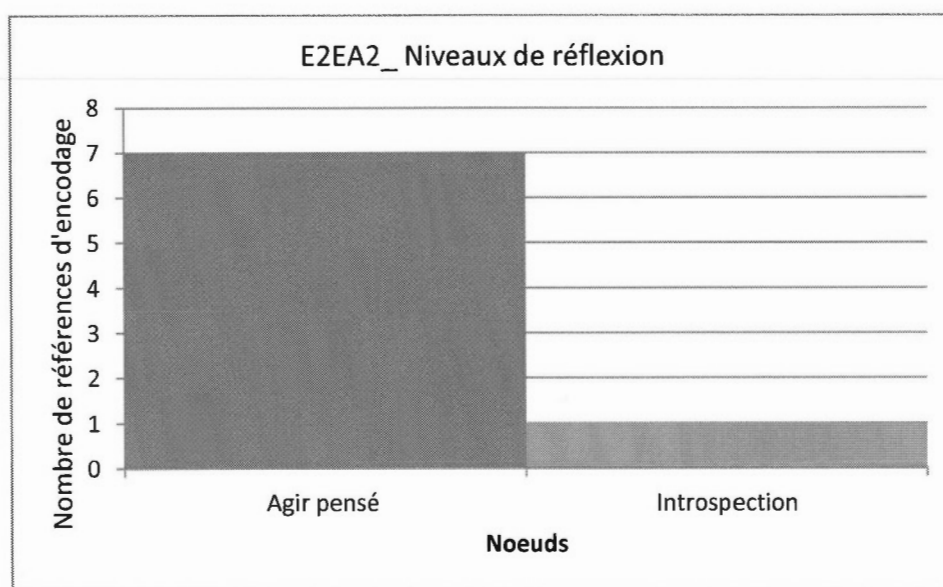


Figure 4.17 Niveaux de réflexion de l'étudiant lors de l'entretien E2EA2

Comme nous l'avons vu précédemment, *l'agir pensé* fait appel aux connaissances antérieures de la personne, sans qu'il y ait modification de celles-ci.

Une limite dans le sens que... qu'on ne peut pas faire tout. Il y a une limite à l'école. En tant que tel, ce qu'on peut faire à l'école pour l'élève, mais à l'extérieur, c'est fini. On a pas de contrôle sur l'extérieur, dans ce sens-là la limite [...] (Vidéo E2EA2_2, 1:16 à 1:29)

L'introspection, présente à une seule reprise, témoigne aussi de propos non réflexifs et traite de propos centrés sur la personne, ses émotions, ses préférences : « Pour moi c'est important le français [...] oral, comme le français écrit. Puis, j'essaie de faire attention le plus possible. » (Vidéo E2EA2_1, 0:21 à 0:29)

Dans le cadre de cet entretien, nous ne pouvons donc pas parler de propos réflexifs, en terme de niveaux définis par la théorie de Mezirow.

4.3.2.3 Les connaissances métacognitives

Lors de cet entretien, nous avons relevé 5 références d'encodage relatives aux connaissances métacognitives sur les *tâches*. Aucune autre connaissance métacognitive n'a été relevée.

4.3.3 Synthèse du portrait de l'entretien E2EA2

La figure 4.18 démontre les caractéristiques de cet entretien. Nous pouvons conclure que l'intervention de l'enseignant associé 2 visait principalement la transmission de savoir (*enseignement*) ainsi que la *lecture* des billets. Les questions d'élucidation ne visaient que le *jugement* et *l'introspection*. En réponse à ces interventions, les connaissances métacognitives relatives aux tâches ont été les seules mobilisées. La

réflexion de l'étudiant 2 s'est principalement passée à l'étape de l'observation réfléchie et au niveau de l'agir pensé.

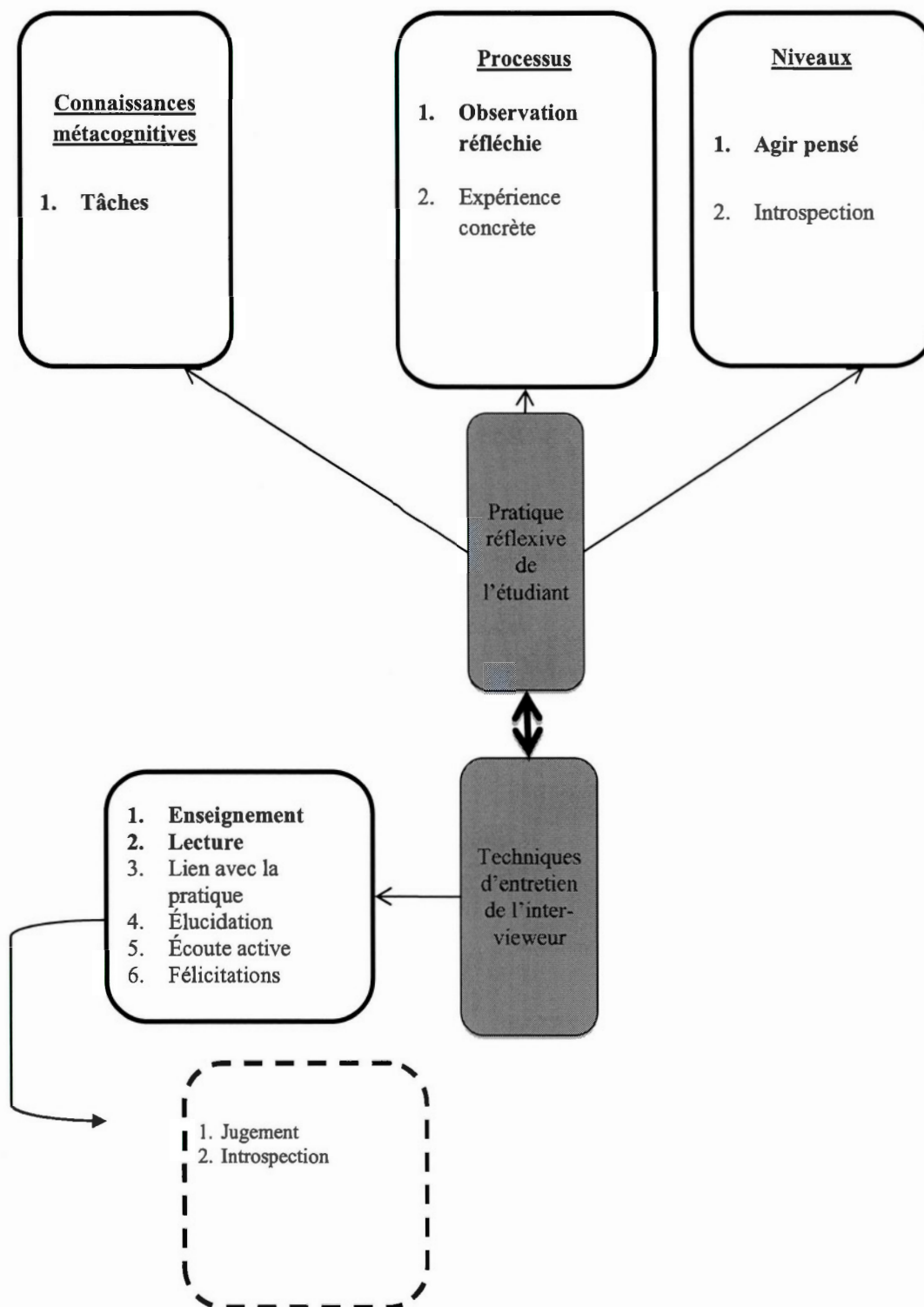


Figure 4.18 Interaction des composantes de l'entretien E2EA2

4.4 L'entretien entre l'étudiant 2 et le superviseur 2 (E2S2)

Nous allons exposer les résultats de ce deuxième entretien vécu par l'étudiant 2, dans le cadre de cette recherche. Cette fois, il se déroule avec le superviseur du dernier stage de l'étudiant. Au moment de l'entretien, le stage a été complété avec succès et l'étudiant a terminé son baccalauréat.

Cet entretien a porté sur les billets des compétences 2 (communiquer), 4 (pilotage de situation d'enseignement-apprentissage) et 11 (développement professionnel). Parmi ces trois billets, un seul présentait des propos réflexifs à l'écrit. Il s'agit du billet portant sur la compétence 4, qui amenait une réflexion sur les processus (5^e niveau).

4.4.1 Les techniques d'entretien du superviseur 2

Le superviseur ayant mené cet entretien possède une expérience de 28 ans à ce poste. Il n'a pas souvenir d'avoir suivi une formation universitaire spécifiquement pour ce travail. Or il participe régulièrement dans différents projets de recherche concernant la formation initiale des enseignants. Nous pouvons donc croire qu'il détient un savoir d'expérience en ce qui concerne l'entretien d'accompagnement pédagogique.

Ce superviseur avait pris connaissance du portfolio de l'étudiant préalablement et il avait imprimé les billets sur papier afin de les annoter. L'entretien, d'une durée de 23 minutes et 8 secondes, s'est déroulé dans un espace commun d'un pavillon de l'UQAM. L'endroit était passablement bruyant, mais il s'avérait plus pratique pour les deux participants qui avaient d'autres engagements dans ce même lieu, par la suite. Les trois compétences dont il a été question lors de cet entretien ont occupé des proportions plutôt différentes et il est intéressant de noter que leur durée a été

décroissante selon l'ordre dans lequel elles ont été discutées. En effet, la compétence 2, abordée en premier, a occupé près de la moitié de l'entretien avec 47.81 % de couverture. La seconde compétence abordée (la compétence 4) en a occupé 31.16 % et la dernière (la compétence 11), 20.84 %.

Dans le cadre de ce second entretien de l'étudiant 2, le temps occupé par la réflexion (64.14 % de couverture) est nettement supérieur à celui occupé par les techniques d'entretien du superviseur (29.90 % de couverture).

Les techniques d'entretien employées par le superviseur 2 sont illustrées, en nombre de références d'encodage, dans la figure 4.19. Il est possible de voir que la technique la plus utilisée est clairement celle de *l'élucidation*.

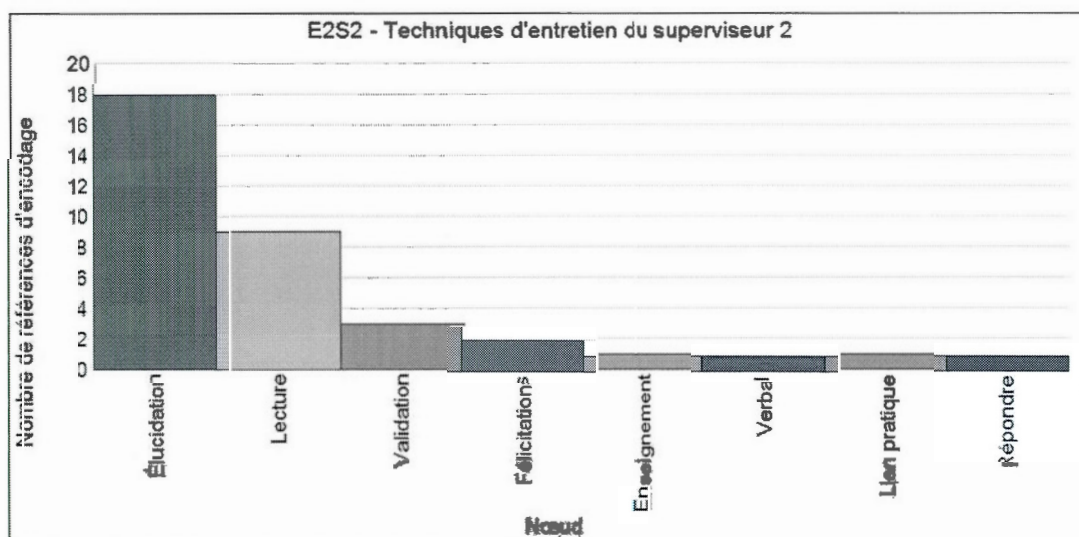


Figure 4.19 Techniques d'entretien du superviseur 2

Comme nous l'avons vu dans le chapitre II, les questions d'élucidation réfèrent au modèle de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2011) et ciblent des informations satellites de l'action. En effet, les informations recherchées par les questions

d'élucidation concernent différents aspects de l'action : le *contexte*, l'*intention*, le *jugement*, le *déclaratif* et le *procédural*. Celles-ci sont explicitées plus en détail à la section 2.3.3.1.

Lors de cet entretien, les compétences ciblées par les billets ne semblent pas avoir influencé les informations recherchées par les questions d'*élucidation*. En effet, nous avons observé que les questions relatives au *contexte* ont été posées pour les trois billets. Les questions relatives à l'*intention* et au *jugement* ont été posées pour les billets des compétences 2 et 11. Les questions concernant le *procédural*, quant à elles, ont été posées pour les billets des compétences 2 et 4. La figure 4.20 illustre le nombre de références d'encodage pour chaque type d'information recherchée par les questions d'*élucidation*.

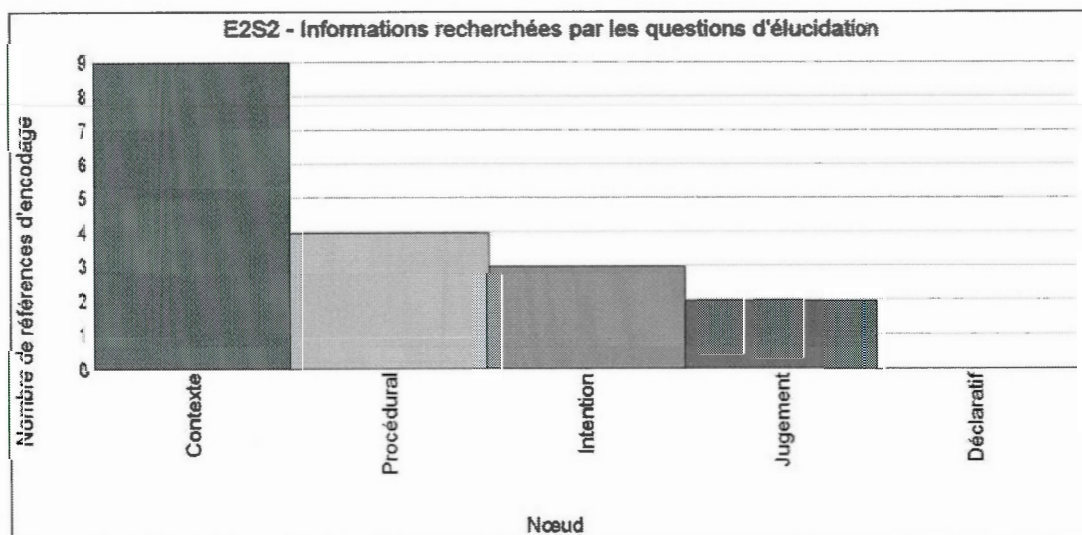


Figure 4.20 Informations recherchées par les questions d'élucidation du superviseur 2

Les questions d'*élucidation* relatives au *contexte* sont donc les plus nombreuses, avec 9 références d'encodage. Elles peuvent référer au contexte dans lequel a été écrit un billet, comme dans l'extrait suivant : « Est-ce que l'énoncé tu l'écrirais pareil? [...]

Parce que là tu dis [...] en tant que future enseignante, maintenant tu es enseignante... » (Vidéo E2S2, 1:16 à 1:34) Ces questions peuvent aussi référer au contexte de réalisation de l'action : « Est-ce que dans ce stage-ci, tu as fait ces moments de lecture là avec les enfants? » (Vidéo E2S2, 5:58 à 6:04)

Des questions d'*élucidation* visant le *procédural* de l'action ont aussi été posées à quatre reprises. Rappelons que ce type d'information est central dans le modèle de l'entretien d'explicitation de Vermersh, car il permet d'avoir accès directement au vécu de l'action. Dans l'extrait suivant, le superviseur tente de savoir de quelle façon l'étudiant compte dorénavant assurer son développement professionnel : « Maintenant tu es enseignante, comment [...] tu vas faire pour avoir une modélisation? » (Vidéo E2S2, 12:22 à 12:32) Puisque l'étudiant répond de manière plutôt générale, le superviseur tente à nouveau une question qui vise à connaître la manière dont il s'y prendra, soit le *procédural* de l'action : « Et les moyens pour arriver à ne pas l'oublier? » (Vidéo E2S2, 13:24 à 13:27)

Trois questions d'*élucidation* posées par le superviseur ont aussi cherché à connaître l'*intention* derrière l'action. Dans cet extrait, le superviseur questionne l'étudiant pour connaître son intention lorsqu'il vit des moments de lecture en groupe : « Quand tu fais ces moments de lecture là, privilégiés, est-ce que ensuite tu essaies de glisser des compétences, est-ce que tu questionnes les enfants ou si c'est le choix de seulement le plaisir de lire? » (Vidéo E2S2, 8:15 à 8:29)

Finalement, les questions d'*élucidation* ciblent le *jugement* à deux reprises. Dans le cas suivant, le superviseur demande l'avis de l'étudiant en ce qui a trait à la possibilité de participer à un programme de mentorat pour les nouveaux enseignants, dans certaines commissions scolaires : « [...] des commissions scolaires qui ont mis sur pied des programmes d'insertion professionnelle. Toi, ton ouverture à ça? » (Vidéo E2S2, 20:15 à 20:35)

Lorsque nous regardons à nouveau la figure 4.19, nous pouvons constater qu'outre *l'élucidation*, quelques techniques d'entretien ont aussi été employées à quelques reprises. En effet, la lecture de certains passages des billets s'est faite à 9 reprises. Il est intéressant de noter que cette technique est généralement suivie d'une question d'élucidation. Ainsi, le superviseur s'assure de mettre l'étudiant en contexte, en relisant un passage du billet, puis il pose une question permettant d'en apprendre davantage.

La *validation* est aussi une technique présente dans cet entretien, à trois reprises. Elle permet au superviseur de s'assurer de sa compréhension du propos de l'étudiant. : « Est-ce que j'entends que tu as dû mettre un peu de côté des choses auxquelles tu croyais, des choses que tu aurais aimé faire? » (Vidéo E2S2, 16:14 à 16:20)

4.4.2 La pratique réflexive de l'étudiant lors de l'entretien E2S2

Nous allons maintenant tracer le portrait de la pratique réflexive de l'étudiant lors de cet entretien, en fonction des trois dimensions dont nous avons traité à la section 2.1. Il s'agit du processus d'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984), des niveaux de réflexion (Mezirow, 1991) et des connaissances métacognitives (Lefebvre-Pinard et Pinard, 1985).

4.4.2.1 Les étapes du processus d'apprentissage expérientiel

Comme nous l'avons vu dans l'entretien précédent, les propos de l'étudiant 2 demeuraient aux deux premières étapes du processus d'apprentissage expérientiel, soit l'expérience concrète et l'observation réfléchie. L'étudiant 2 ne parvenait pas à

conceptualiser l'action de manière à générer de nouvelles connaissances. Ici encore, les propos sont principalement demeurés à ces étapes, comme en témoigne la figure 4.21.

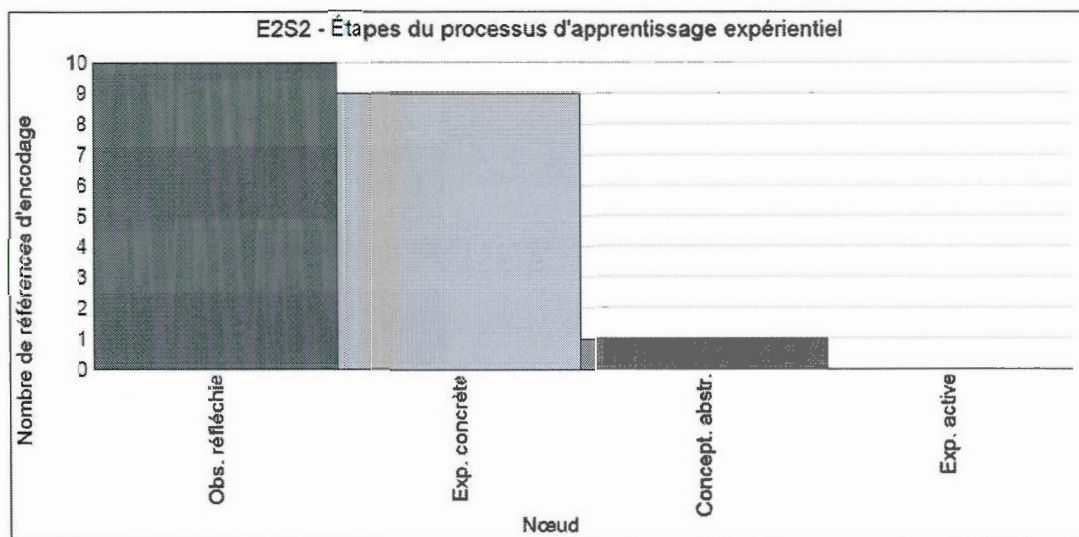


Figure 4.21 Étapes du processus d'apprentissage expérientiel de l'étudiant lors de l'entretien E2S2

Les propos sont donc au stade de *l'expérience concrète* à neuf reprises et au stade de *l'observation réfléchie* à dix reprises. Rappelons que *l'expérience concrète* se situe dans le pôle concret du processus alors que *l'observation réfléchie* se situe dans le pôle réflexif. À un moment, l'étudiant a eu des propos au stade de la *conceptualisation abstraite*, qui ont d'ailleurs suivi des propos qui étaient au stade de *l'observation réfléchie*. Dans le processus d'apprentissage expérientiel, la *conceptualisation abstraite* fait référence à l'interprétation de l'expérience et amène donc de nouvelles connaissances à la personne. Il est intéressant de noter qu'une question d'élucidation du superviseur a été posée entre ces deux stades du processus. L'étudiant commence par expliquer ce qu'elle met en place pour rendre la lecture aux élèves plus dynamique. Puis, le superviseur le questionne sur le lien entre ce qui a été

dit et les retombées chez les élèves. L'étudiant répond par la suite en conceptualisant l'expérience qu'il avait d'abord décrite. En voici la retranscription :

Étudiant 2 : « J'ai pris des cours de théâtre quand j'étais au secondaire, puis je trouve qu'il y a des petites choses qui me sont encore restées pour essayer d'être encore plus expressive, de prendre mes pauses aux bons moments. L'intonation peut tellement faire une influence là-dedans. »

[...]

Superviseur 2 : « Quel lien tu fais, au fait de dire que ça va les stimuler à lire eux-mêmes? »

[...]

Étudiant 2 : « Le lien de signifiante, en tant qu'enseignante, se créer tellement. Parce que... en parlant avec les enfants, tu montres que c'est important pour toi qu'ils t'écoutent, en quelque sorte. Tu crées... cette motivation... c'est comme un tout! [...]» (Vidéo E2S2, 6:38 à 8:05)

Cet extrait nous montre qu'il a été possible d'amener l'étudiant au stade de la *conceptualisation abstraite* en posant une question *d'élucidation*. Ceci est particulièrement intéressant au regard de cette recherche, puisqu'il appert que ce billet (de la compétence 2) ne présentait pas de propos réflexifs à l'écrit, alors que lors de l'entretien, ce fut le cas.

4.4.2.2 Les niveaux de réflexion

Nous venons de présenter les propos de l'étudiant, lors de cet entretien, en fonction des stades du processus d'apprentissage expérientiel. Nous allons maintenant observer les niveaux de réflexion atteints, d'après le modèle de Mezirow (1991). La figure 4.22 nous permet de voir quels niveaux ont été atteints lors de cet entretien.

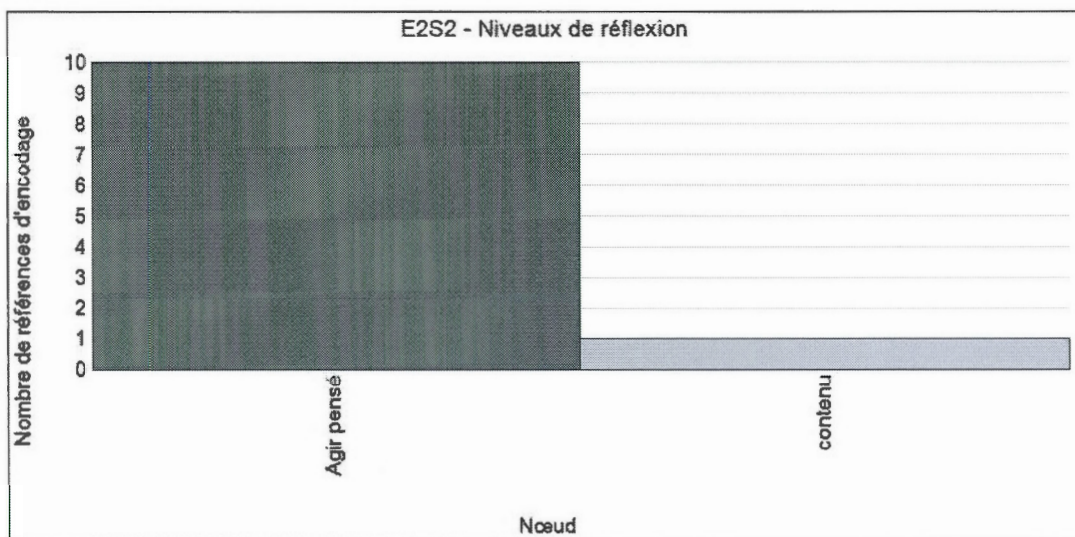


Figure 4.22 Niveaux de réflexion de l'étudiant lors de l'entretien E2S2

Nous pouvons voir ici que les propos se situent majoritairement au niveau de *l'agir pensé*, qui fait partie des propos non réflexifs du modèle de Mezirow. En effet, la majorité des affirmations de l'étudiant sont basées sur des connaissances antérieures, qui ne sont pas remises en question et qui ne sont pas renouvelées par la réflexion. L'extrait suivant témoigne de cela, car l'étudiant appuie l'idée de l'importance de la modélisation à l'aide de la définition de celle-ci. Il ne s'agit donc pas d'une réflexion sur la modélisation.

On a eu, heureusement, une philosophe qui est venue nous modéliser la façon que ça devrait, en principe, se passer, puis ça nous a aidés. Donc la modélisation, oui, j'y crois beaucoup, parce que dès que c'est quelque chose de nouveau, je pense que c'est vraiment important d'avoir un modèle ou d'avoir une idée derrière la tête. (Vidéo E2S2, 11 : 53 à 12 : 18)

À un seul moment, dont nous avons présenté le verbatim à la section précédente, les propos de l'étudiant atteignent la réflexion sur le *contenu*, qui est le 4^e niveau de la grille de codage de Kember (1999). Cette réflexion sur le *contenu* correspond donc au stade de la *conceptualisation abstraite* du processus d'apprentissage expérientiel.

4.4.2.3 Les connaissances métacognitives

Dans le cadre de cet entretien, l'étudiant a mobilisé plusieurs connaissances métacognitives, principalement relatives aux *tâches*, comme le démontre la figure 4.23.

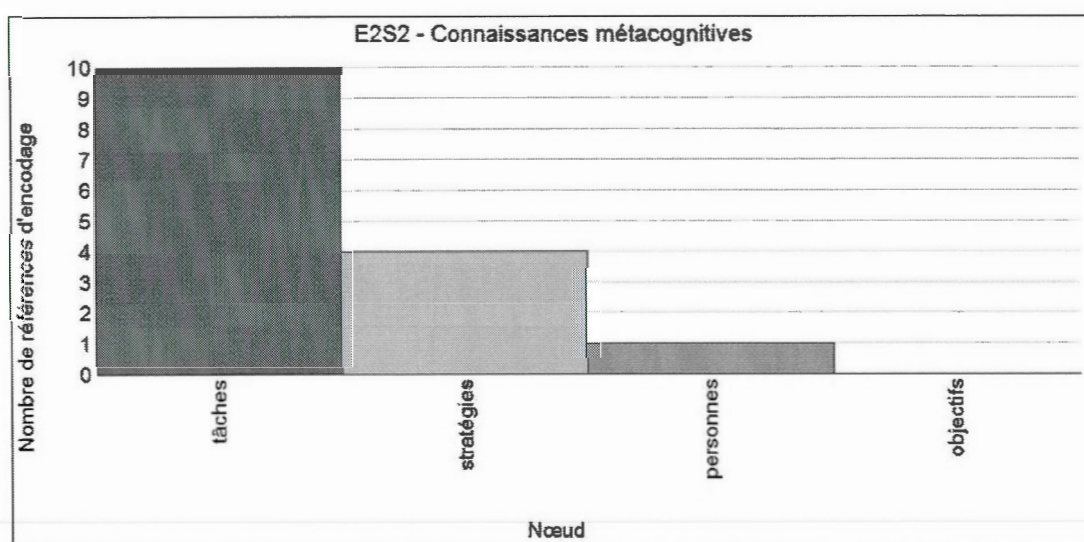


Figure 4.23 Connaissances métacognitives de l'étudiant lors de l'entretien E2S2

Ainsi, à dix reprises, les connaissances métacognitives concernant les *tâches* sont venues appuyer les propos de l'étudiant : « Il y a plusieurs parties là-dedans, dans le sens qu'autant ça peut être moi, pour le plaisir de le faire, ça peut être ça. Ça peut être aussi pour leur enseigner comment lire une histoire, parce que ça fait partie des compétences à développer pour eux. » (Vidéo E2S2, 8:30 à 8:42)

Les connaissances relatives aux stratégies ont été soulevées à quatre reprises et concernaient des moyens d'arriver à une fin, comme dans l'extrait suivant, où l'étudiant explique comment parvenir à utiliser pleinement les ressources du tableau numérique interactif :

Ça prend aussi du temps pour développer des outils. Tout n'existe pas encore parce que c'est quand même... nouveau. Donc y va falloir, je pense que, me trouver des personnes ressources encore là, pour le TBI, parce que je pense que de penser que je vais créer tous les exercices, toutes les activités possibles c'est comme utopique! (Vidéo E2S2, 4:18 à 4:34)

À une seule reprise, l'étudiant s'est appuyé sur une connaissance métacognitive relative aux *personnes* : « Même en tant qu'adulte, lire des histoires [...] ça s'apprend » (Vidéo E2S2, 6:44 à 6:54) Par contre, nous n'avons pas relevé de connaissance métacognitive en lien avec des *objectifs* dans le discours de l'étudiant.

4.4.3 Synthèse du portrait de l'entretien E2S2

À la suite des résultats que nous venons de présenter, il est intéressant, à nouveau, de faire la synthèse des caractéristiques de cet entretien. La figure 4.24 présente l'interaction des composantes de l'entretien entre l'étudiant 2 et le superviseur 2.

L'élucidation est donc la technique qui domine l'entretien et les questions de ce type ciblent des informations relatives au contexte. D'autre part, l'étudiant mobilise principalement des connaissances métacognitives relatives aux tâches. Les processus engagés dans les propos de l'étudiant ont été l'observation réfléchie et l'expérience concrète; les niveaux atteints ont été l'agir pensé, et dans une moindre mesure, la réflexion sur le contenu.

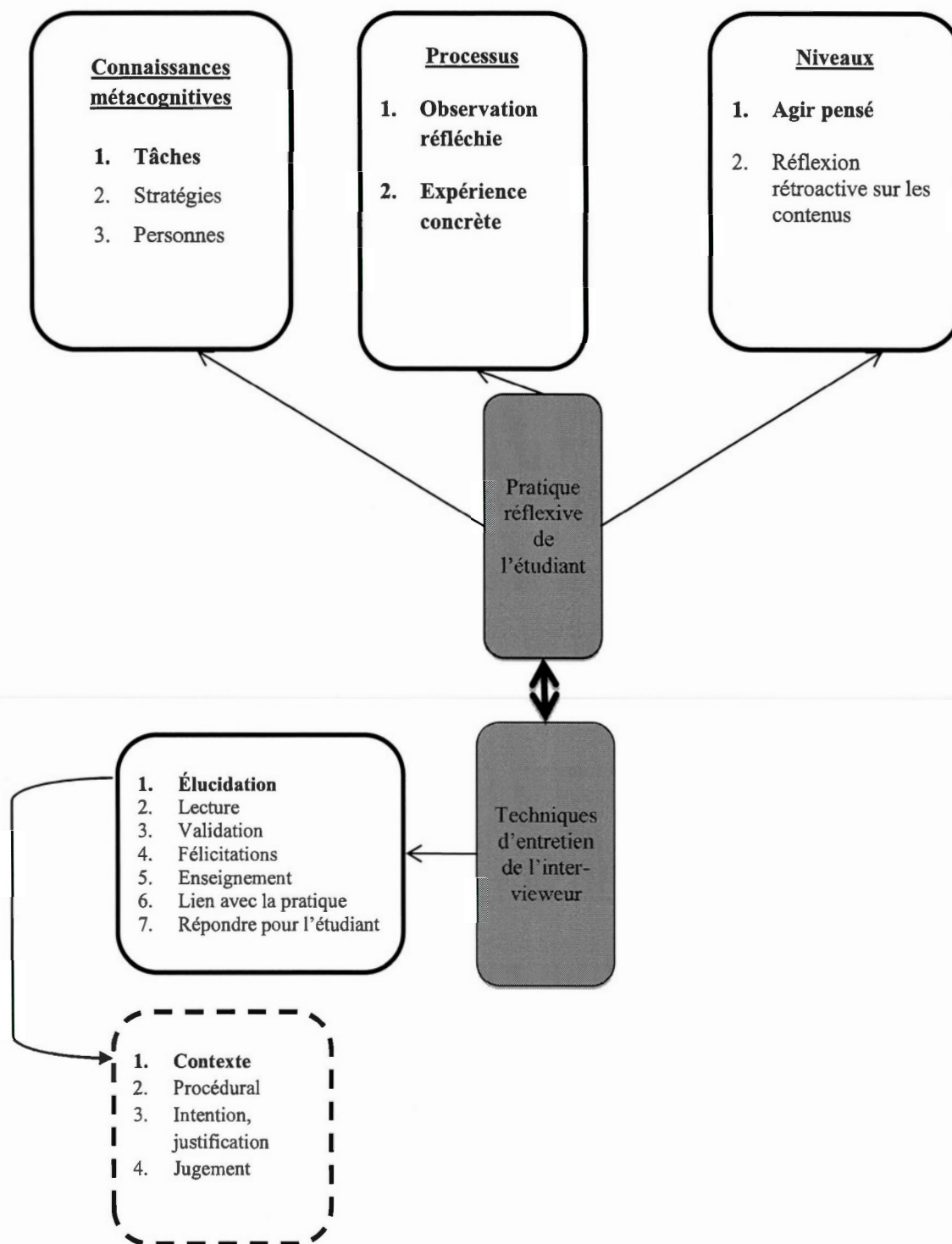


Figure 4.24 Interaction des composantes de l'entretien E2S2

4.5 L'entretien entre l'étudiant 3 et l'enseignant associé 3 (E3EA3)

L'étudiant 3 présente un portfolio riche en réflexions écrites. En effet, lors de l'analyse à l'aide de la grille de codage de Kember (1999), nous avons constaté que tous les billets, à l'exception de celui portant sur la compétence 3 (planification), se trouvaient dans les niveaux dits réflexifs de la théorie de Mezirow (1991). Ceux portant sur les compétences 2 (communication), 4 (pilotage de situation d'enseignant-apprentissage), 6 (gestion de la classe) et 9 (coopération avec les partenaires) se trouvent au 4^e niveau, soit celui de la réflexion sur les *contenus*. Par ailleurs, celui portant sur la compétence 11 (développement professionnel) démontrait le 5^e niveau de réflexion (sur les *processus*) et celui portant sur la compétence 1 (culture), le plus haut niveau de réflexion, celui portant sur les *prémises*. Ce premier entretien de l'étudiant 3 portait sur les billets des compétences 2, 6 et 9, tous situés au 4^e niveau de réflexion.

4.5.1 Les techniques d'entretien de l'enseignant associé 3

Le troisième enseignant associé ayant participé à cette recherche possède cinq années d'expérience à ce titre. Il a suivi une formation offerte par sa commission scolaire, préalablement à sa première expérience d'enseignement. Au moment de l'entretien, l'étudiant 3 terminait le dernier stage de sa formation auprès de cet enseignant. L'enseignant associé 3 avait consulté les grandes lignes du portfolio de cet étudiant durant le stage de ce dernier.

L'entretien s'est déroulé dans la classe de stage de l'étudiant 3, après les heures de cours. Un problème technique relatif à l'accès à l'internet est survenu entre la discussion concernant la compétence 2 et la suite de l'entretien; cela a été de courte

durée et n'a pas semblé causer de problèmes aux participants. L'entretien aura donc duré un total de 20 minutes, en excluant cette interruption.

La première compétence abordée (compétence 2) occupe la plus faible proportion du temps de l'entretien. En effet, la discussion qui la concerne a occupé 5.61 % de l'entretien alors que les deux autres compétences ont occupé la même proportion, soit 32.01 %. La discussion concernant l'ensemble du portfolio a suivi et a occupé le reste de l'entretien.

La place accordée aux réponses de l'étudiant (42.6 % de couverture) est pratiquement le double de celle occupée par les techniques d'entretien de l'enseignant associé (21.48 % de couverture).

Les techniques d'entretien employées par l'enseignant associé 3 sont présentées dans la figure 4.25. Nous pouvons y observer trois techniques dominantes, soit *l'écoute active* (qui regroupe des manifestations d'encouragement verbales et non verbales, des félicitations et la validation d'informations), *l'élucidation* et la *réponse pour l'étudiant*.

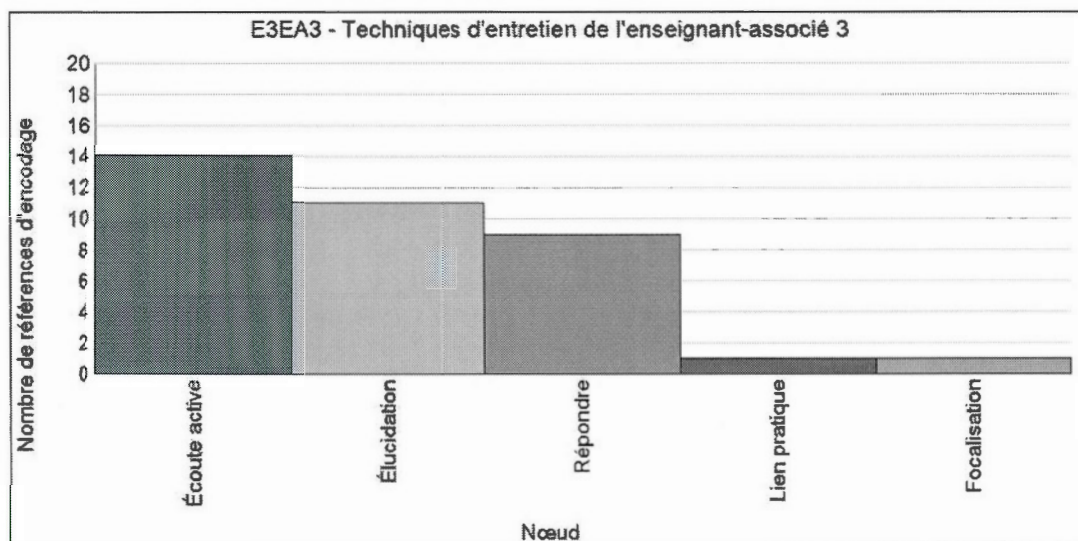


Figure 4.25 Techniques d'entretien de l'enseignant associé 3

Ainsi, l'enseignant associé démontre son écoute, tout au long de l'entretien par des hochements de tête, des approbations verbales (« O.K. », « d'accord », « oui », « Mmm », etc.) et de même que par des félicitations axées sur le contexte de réalisation de la compétence discutée : « Moi j'ai trouvé que tu n'as pas eu de *misère* à t'intégrer au niveau de l'équipe école. » (Vidéo E3EA3, 12:26 à 12:29) Cette technique se manifeste aussi par la validation des propos de l'étudiant, tel que cet exemple l'illustre, en ce qui a trait à la gestion de sa classe de stage : « Donc dans le fond, toi, ton mode de fonctionnement, on est allé avec du renforcement positif, on est allé aussi avec des conséquences [...] » (Vidéo E3EA3, 9:11 à 9:10)

En deuxième lieu, *l'élucidation* est aussi une technique employée lors de cet entretien. En effet, nous pouvons noter 11 interventions de cette catégorie par l'enseignant associé 3. Dans cet entretien, *l'élucidation* vise des informations majoritairement *procédurales*, tel que nous le montre la figure 4.26.

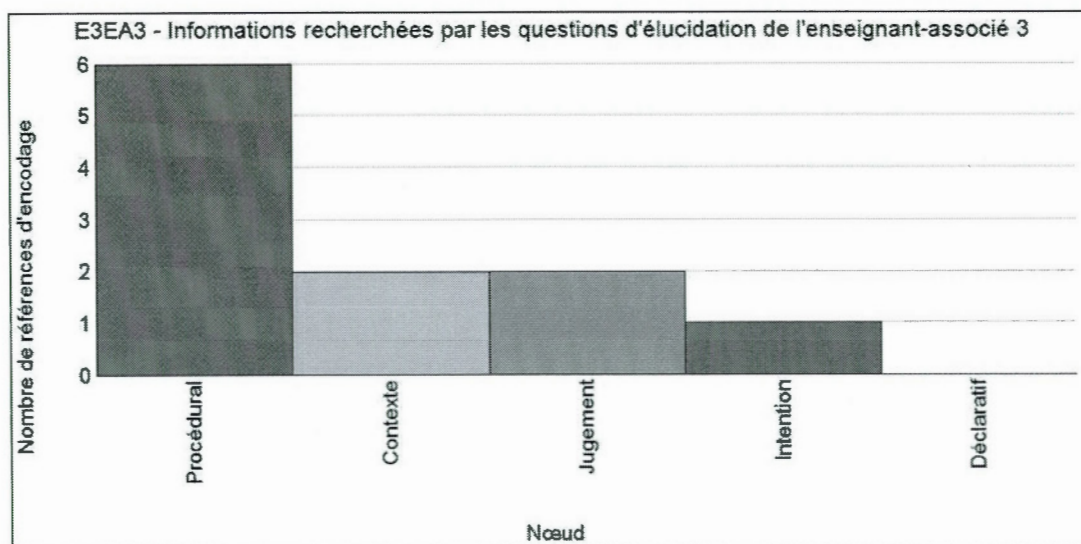


Figure 4.26 Informations recherchées par les questions d'élucidation de l'enseignant associé 3

Il est intéressant de noter que les questions *d'élucidation* visant les informations *procédurales* ont été posées pour chacune des compétences visées par l'entretien. Dans cet extrait, l'enseignant associé questionne les actions à instaurer pour faciliter la gestion de classe : « Outre le comportement, y a-t-il autre chose que tu peux mettre en place dans une classe qui peut aider au fonctionnement? » (Vidéo E3EA3, 9:19 à 9:29) Par ailleurs, l'enseignant associé questionne directement les moyens mis en place lors du stage pour développer une compétence ciblée par l'entretien : « En fait, comment tu as travaillé ça la coopération, avec tous les intervenants? » (Vidéo E3EA3, 12:48 à 12:53); « La gestion de classe, je sais que c'était.. ton défi, en arrivant, au début de ton stage. Alors comment tu as fait ça toi... ce projet-là, cette compétence-là, comment tu l'as travaillée? » (Vidéo E3EA3, 6:13 à 6:25)

Les questions relatives au *contexte* sont aussi directement liées à l'expérience de stage : « Dans le fond, qu'est-ce qui est difficile, un peu, dans le milieu ici, l'école-famille? » (Vidéo E3EA3, 18:16 à 18:23)

Il en va de même pour les questions relatives au *jugement*, où l'enseignant associé demande l'opinion de l'étudiant, relativement à une situation possible en stage : « Tu fais quoi toi, quand tu vois.. une erreur... sur le tableau blanc, en bas, par exemple. Un tableau où moi, je mets un message et je fais une erreur? » (Vidéo E3EA3, 2:22 à 2:32) Finalement, une seule question *d'élucidation* visait *l'intention* derrière l'action, en questionnant les raisons qui motivaient l'étudiant à téléphoner aux parents de ses élèves: « Les appels, est-ce que c'était surtout pour du négatif ou du positif, lorsque tu les faisais? » (Vidéo E3EA3, 15:00 à 15:03) Nous pouvons donc constater que les questions *d'élucidation* de l'enseignant associé sont directement liées à la pratique de l'étudiant, en lien avec les compétences visées par l'entretien, et non directement avec le propos des billets du portfolio.

Si nous revenons à la figure 4.25, nous pouvons voir une dernière technique s'étant présentée de manière significative dans l'entretien, soit la *réponse pour l'étudiant*. Comme nous l'avons dit, cette technique ne faisait pas partie de notre modèle théorique, présenté au chapitre II, mais il s'avère que certains intervieweurs y ont eu recours durant l'entretien. En effet, il arrive que l'étudiant ne puisse pas répondre à une question de l'intervieweur, ou n'ait pas le temps de le faire et que ce dernier le fasse à la place de l'étudiant : « Quand tu leur demandes de l'aide, te sens-tu incompetente ou si ça... [..] C'est important, c'est ça. C'est pas parce qu'on est pas bon qu'on cogne à la porte, au contraire [...] » (Vidéo E3EA3, 13:35 à 13:45) Dans le cas de cet entretien, il nous a semblé que l'enseignant associé posait parfois des questions sans attendre la réponse de l'étudiant par la suite. Néanmoins, nous avons vu que l'étudiant ajoutait sa réponse, ses idées, lorsque c'était possible.

Les techniques de *lien avec la pratique* et de *focalisation* ne se sont produites qu'une fois chacune et ne sont donc pas caractéristiques dans cet entretien.

4.5.2 La pratique réflexive de l'étudiant lors de l'entretien E3EA3

Nous allons maintenant examiner les paramètres de la pratique réflexive de l'étudiant lors de cet entretien. Il importe de se rappeler que les billets des compétences visées par l'entretien présentaient déjà, à l'écrit, un niveau de réflexion sur le *contenu* (4^e niveau de la grille de codage de Kember).

4.5.2.1 Les étapes du processus d'apprentissage expérientiel

Lors de cet entretien, la réflexion de l'étudiant est passée par trois des quatre étapes du processus d'apprentissage expérientiel, et ce, de manière quasi équivalente. En effet, en regardant la figure 4.27 nous pouvons voir que *l'expérience concrète* et la *conceptualisation abstraite* ont le même nombre de références (10 chacune), suivi de près par *l'observation réfléchie* (8 références).

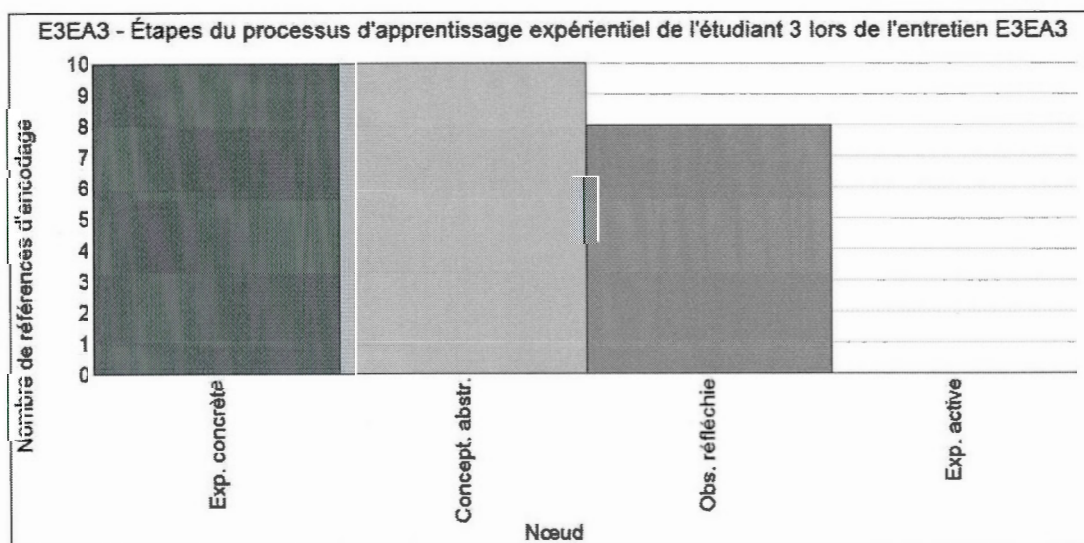


Figure 4.27 Étapes du processus d'apprentissage expérientiel de l'étudiant lors de l'entretien E3EA3

Il est intéressant d'observer que la présence de ces stades ne suit pas un ordre identique, se répétant à chaque fois. Les propos passent d'une étape à une autre, sans reproduire un cycle. Cela confirme la théorie de Kolb (1984) dont nous avons discuté au chapitre II, qui stipulait que chaque individu emprunte, dans ce processus, un chemin qui lui est propre. Dans l'extrait suivant, l'étudiant amorce son propos par la *conceptualisation abstraite*, puis poursuit par *l'expérience concrète* et termine par *l'observation réfléchie*, et ce, au sujet de la correction des erreurs en français :

Pour les élèves, c'est un modèle. Donc l'enseignant doit être capable de bien parler et de montrer aux enfants que c'est important, de les reprendre [...] de les guider vers les bons outils (*conceptualisation abstraite*) [...] Des fois, à l'oral, je fais une petite méprise, et bien là, je me corrige tout de suite : désolée, les amis, c'est une unité de mesure, pas un unité de mesure [...] (*l'expérience concrète*.) Si c'est une tâche en mathématique, à un moment donné, je pense qu'il faut apprendre à laisser tomber un petit peu, de reprendre les erreurs les plus importantes. [...] Si on veut savoir si l'enfant maîtrise bien... ses compétences en mathématiques, on n'ira pas le reprendre sur ses compétences en français (*l'observation réfléchie*). (Vidéo E3EA3, 0:31 à 2:05)

Ainsi, tout au long de l'entretien, l'étudiant passe d'un stade à l'autre du processus d'apprentissage expérientiel, sans toutefois aller jusqu'au 4^e stade, *l'expérimentation active*, où il se projetterait dans une action future. Cependant, nous pouvons voir que les propos de l'étudiant sont davantage orientés dans le pôle abstrait du processus d'apprentissage expérientiel, constitué par les stades de *l'observation réfléchie* et de la *conceptualisation abstraite* (18 références sur 28).

4.5.2.2 Les niveaux de réflexion

Lors de cet entretien, l'étudiant 3 démontre à nouveau un niveau de réflexion élevé, d'après le modèle de Mezirow (1991). En effet, la figure 4.28 nous permet de voir que le niveau le plus fréquent est *l'agir pensé* (6 références), suivi de la réflexion sur les *prémises* (5 références).

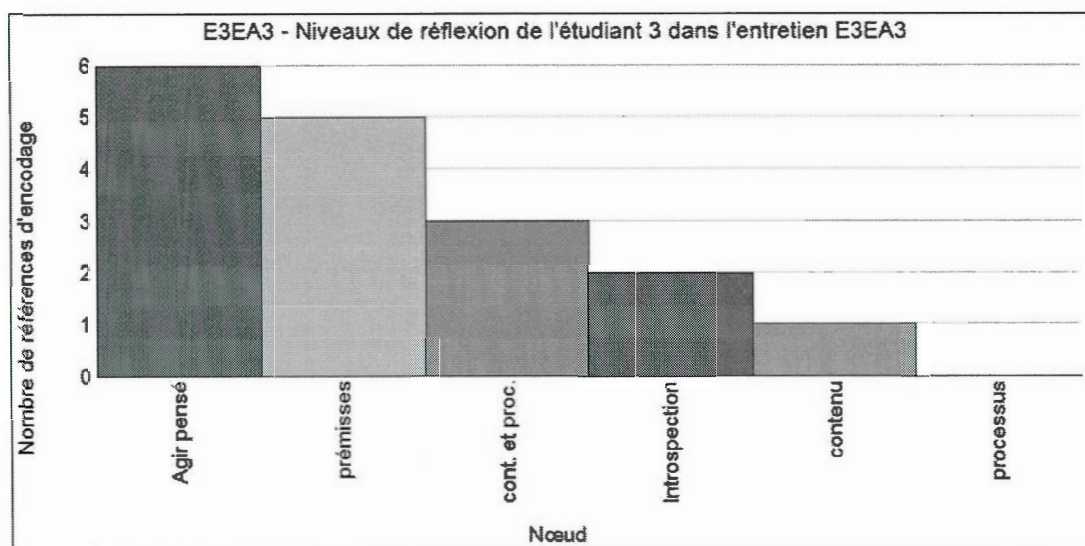


Figure 4.28 Niveaux de réflexion de l'étudiant lors de l'entretien E3EA3

Rappelons que *l'agir pensé* n'est pas réflexif, d'après ce modèle, car il ne permet pas de mettre à jour de nouvelles connaissances et ne permet pas d'expliquer l'action. Dans l'extrait suivant, par exemple, l'étudiant parle de l'importance du climat au sein du personnel de l'école, en lien avec un billet portant sur la collaboration entre les partenaires: « Je pense que c'est important, justement, d'avoir un bon climat dans l'équipe école, c'est agréable ». (Vidéo E3EA3, 17:10 à 17:29) Il n'y a pas, dans ces propos, d'éléments réflexifs sur lesquels l'étudiant pourrait construire de nouvelles idées. Par contre, la réflexion sur les *prémisses* examine les fondements de l'action, les objectifs de celle-ci. Dans l'extrait qui suit, l'étudiant explique ce pour quoi il a mis en place un système de renforcement positif dans sa classe; il en explique donc les *prémisses*, les fondements :

Souvent on y va dans le négatif, mais il faut que l'enfant sache, c'est quoi bien se comporter. Donc en félicitant les enfants qui ont fait un bon coup la veille, ça leur montre c'est quoi les bons comportements que tu veux voir dans une classe. C'est comme des modèles, nos étoiles de la journée. (Vidéo E3EA3, 8:54 à 9:10)

L'étudiant a aussi eu des propos où la réflexion était faite à la fois sur les *contenus* et les *processus*. En effet, le passage suivant nous montre que l'étudiant réfléchit à ce

qu'est la gestion de classe (le *contenu*) en expliquant comment y parvenir (les *processus*).

Je pense que la gestion de classe, avant tout, c'est une question d'attitude. D'être cohérente avec ce que tu dis. Donc, ce que tu dis, ce que tu fais. De donner des exigences claires, des consignes claires avant de les mettre au travail. Ensuite, si tu l'as demandé, il faut que tu donnes une conséquence directe à l'enfant. (Vidéo E3EA3, 7:07 à 7:23)

Par ailleurs, nous avons noté seulement deux propos au niveau de *l'introspection*, qui n'est donc pas caractéristique des propos de l'étudiant 3. Finalement, une réflexion sur les *contenus* a aussi été relevée.

Nous pouvons donc dire que les propos de l'étudiant 3 sont davantage dans les niveaux réflexifs de Mezirow, puisque 9 références sur 17 sont des réflexions sur les *contenus et processus*, les *processus* ou les *prémisses*.

4.5.2.3 Les connaissances métacognitives

Sur le plan des connaissances métacognitives mobilisées par l'étudiant 3, lors de cet entretien, nous pouvons noter qu'elles sont majoritairement liées aux *tâches* (8 références) et aux *personnes* (7 références), comme en témoigne la figure 4.29. D'autre part, les connaissances liées aux *objectifs* et aux *stratégies* ont été relevées à deux reprises chacune.

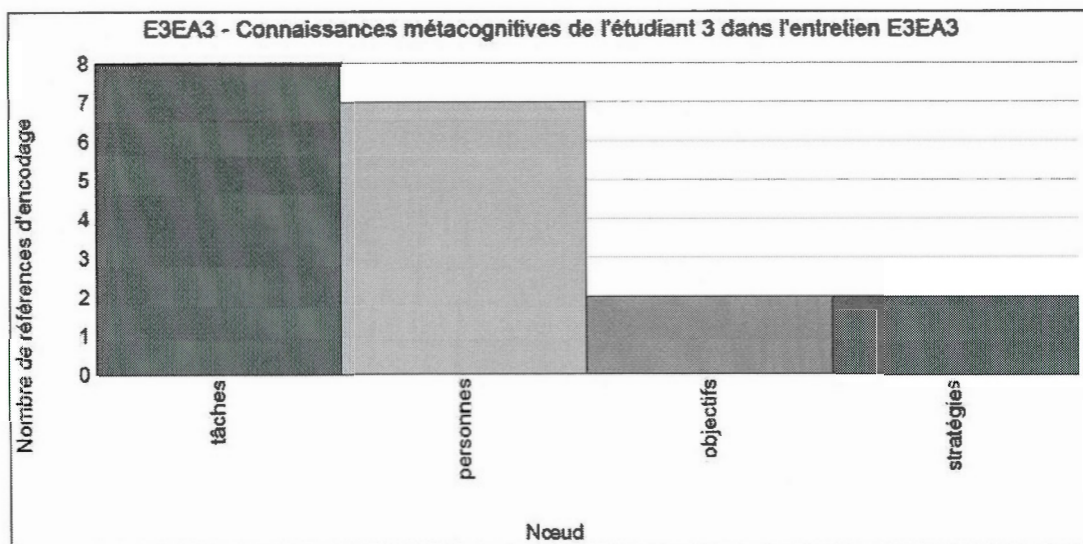


Figure 4.29 Connaissances métacognitives de l'étudiant lors de l'entretien E3EA3

4.5.3 Synthèse du portrait de l'entretien E3EA3

L'examen des résultats que nous venons de présenter nous amène maintenant à présenter la synthèse des composantes caractéristiques de cet entretien. La figure 4.30 permet de voir cela.

En somme, l'enseignant associé 3 utilise principalement les techniques de *l'élucidation*, de la *réponse pour l'étudiant* et de *l'écoute active*. *L'élucidation* vise principalement les informations procédurales. Quant à l'étudiant 3, il active surtout des connaissances sur les tâches et les personnes. Ces propos passent par les processus de l'expérience concrète, de la conceptualisation abstraite et de l'observation réfléchie. Les niveaux de réflexion atteints sont surtout l'agir pensé (qui est non réflexif) et la réflexion sur les prémisses.

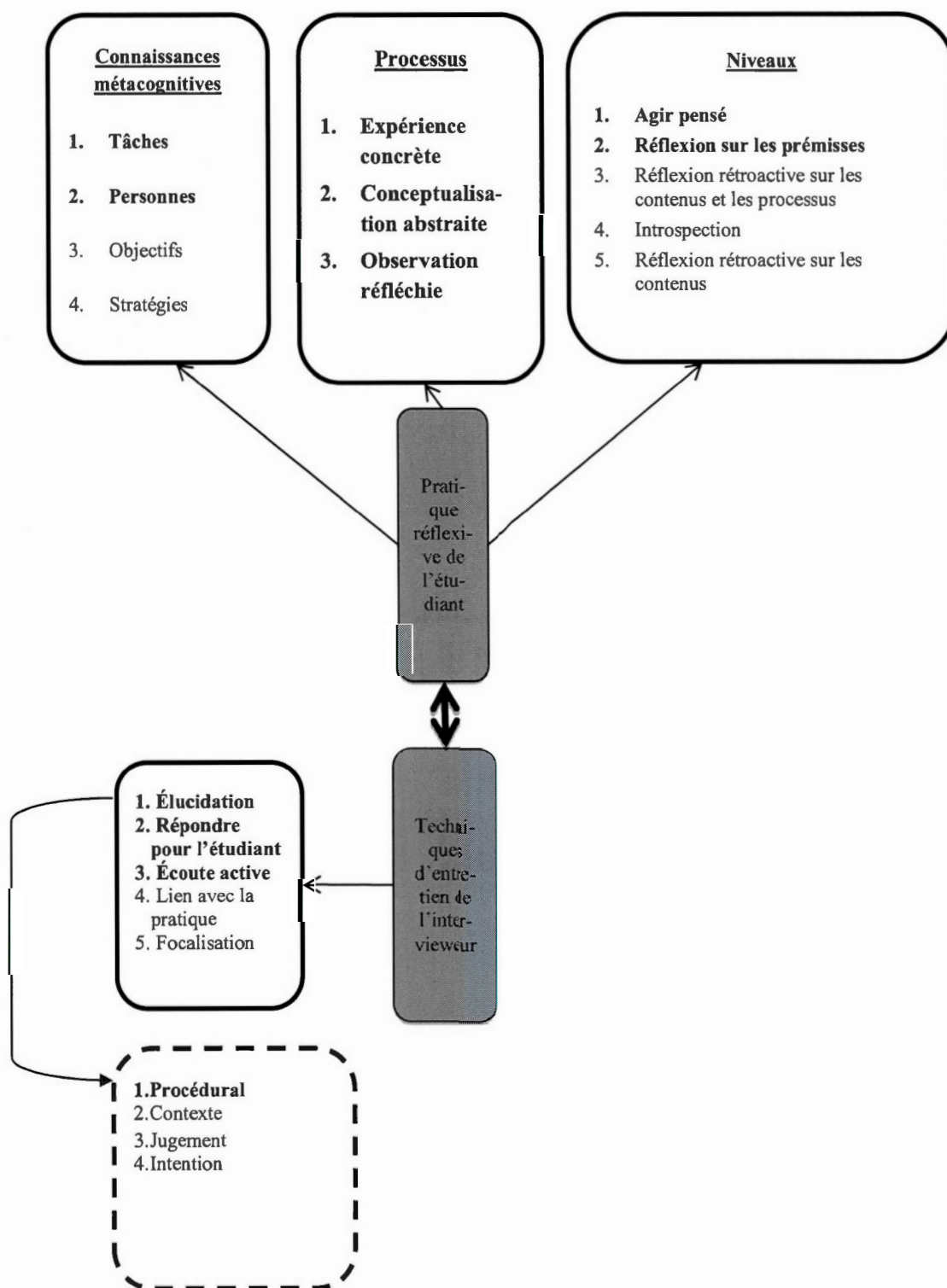


Figure 4.30 Interaction des composantes de l'entretien E3EA3

4.6 L'entretien entre l'étudiant 3 et le superviseur 3 (E3S3)

Nous avons vu, lors de la présentation du cas précédant, que l'étudiant 3 présentait, à l'écrit, des propos réflexifs, au sens de la théorie de Mezirow (1991). Lors de ce deuxième entretien avec l'étudiant 3, les billets discutés étaient ceux des compétences 2 (communication), 4 (pilotage de situation d'enseignement-apprentissage) et 11 (développement professionnel). Les deux premiers billets présentaient le 4^e niveau de réflexion (sur les *contenus*) alors que le dernier présentait le 5^e niveau de réflexion (sur les *processus*). Nous pouvons donc dire, à nouveau, que cet étudiant présentait des compétences réflexives bien développées à l'écrit.

4.6.1 Les techniques d'entretien du superviseur 3

Le choix du superviseur pouvant conduire l'entretien avec l'étudiant 3 s'est avéré plus difficile. En effet, la personne qui avait été suggérée par l'étudiant n'était pas disponible. Nous avons alors fait appel à un superviseur nouvellement à l'embauche de l'UQAM, qui avait de l'intérêt pour cette recherche. Nous avons cependant une préoccupation importante face à cette situation, car la présentation de son portfolio peut être une expérience stressante pour certains futurs professionnels, qu'ils soient enseignants ou non. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous voulions que les étudiants choisissent leurs intervieweurs. En effet, certaines recherches sur le sujet insistent sur l'importance du climat de confiance dans une relation de mentorat comparable à ce qui est vécu lors de l'entretien sur le portfolio (Donnay et Dreyfus, 1999). Nous nous sommes donc assurés que l'étudiant 3 était à l'aise de faire cet entretien, même s'il ne connaissait pas le superviseur. L'étudiant 3 a accepté de faire l'entretien avec cette personne sans hésitation, ce qui démontre probablement une bonne confiance en soi. Cependant, nous avons noté des manifestations non verbales

pouvant témoigner d'une certaine nervosité chez l'étudiant: il pivote sur sa chaise tout au long de l'entretien et il sera marqué de plaques rouges sur la peau. Cette dernière manifestation a été soulevée par l'intervieweur, qui s'est assuré du bien-être de l'étudiant. Celui-ci l'a rassuré et ils ont poursuivi l'entretien. Mises à part ces manifestations, l'étudiant était souriant et répondait aux questions avec aisance.

Le superviseur 3 occupait ce poste pour la première année lors de l'entretien. Il avait suivi la formation offerte à l'UQAM, au préalable. Bien qu'aucune consigne de notre part n'ait été donnée en ce sens, il avait préparé les questions qu'il voulait poser à l'étudiant lors de l'entretien.

L'entretien s'est déroulé au bureau du superviseur et a été d'une durée de 34 minutes et 43 secondes, excluant une courte interruption due à un problème technique. Les compétences ayant fait l'objet de l'entretien ont occupé les proportions suivantes : la compétence 11 (développement professionnel) a occupé la moitié du temps (49.99 %) alors que les compétences 2 (communication) et 4 (pilotages de situation d'enseignement-apprentissage) ont chacune occupé près d'un quart du temps (respectivement 24.36 % et 23.95 %).

Il n'y a pas eu de discussion sur d'autres aspects du portfolio. De plus, les propos de l'étudiant ont occupé plus de temps que ceux du superviseur, soit 57.39 % contre 37.43 %. Les techniques employées par le superviseur se partagent principalement en deux catégories : *l'écoute active* (33 références) et *l'élucidation* (32 références), comme l'illustre la figure 4.31.

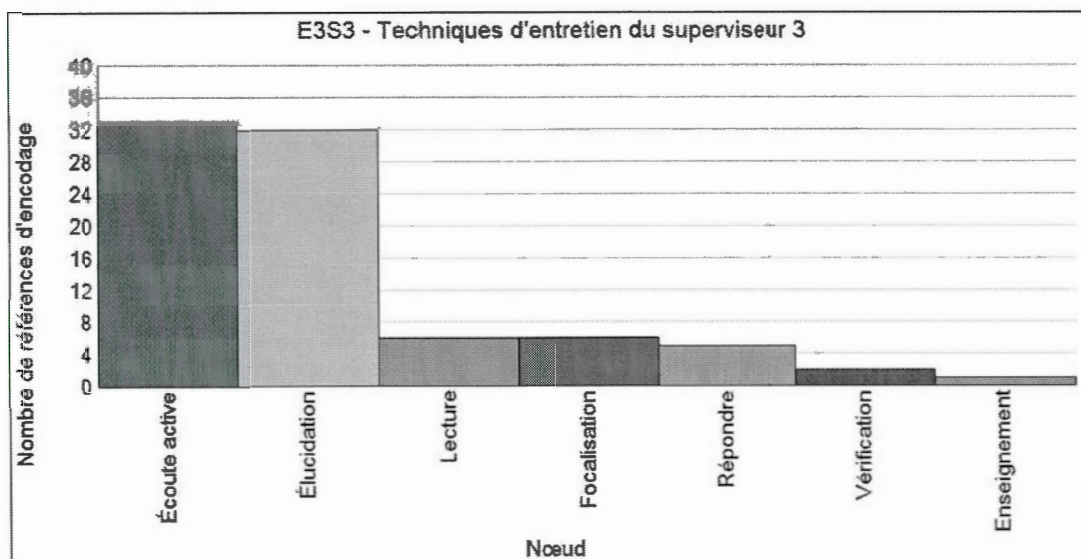


Figure 4.31 Techniques d'entretien du superviseur 3

L'*écoute active* regroupe différentes techniques d'entretien *verbales*, *non verbales* ainsi que la *validation* des propos de l'étudiant. Nous pouvons voir, dans la figure 4.32, que la majorité de ces interventions étaient des manifestations *verbales* (22 références).

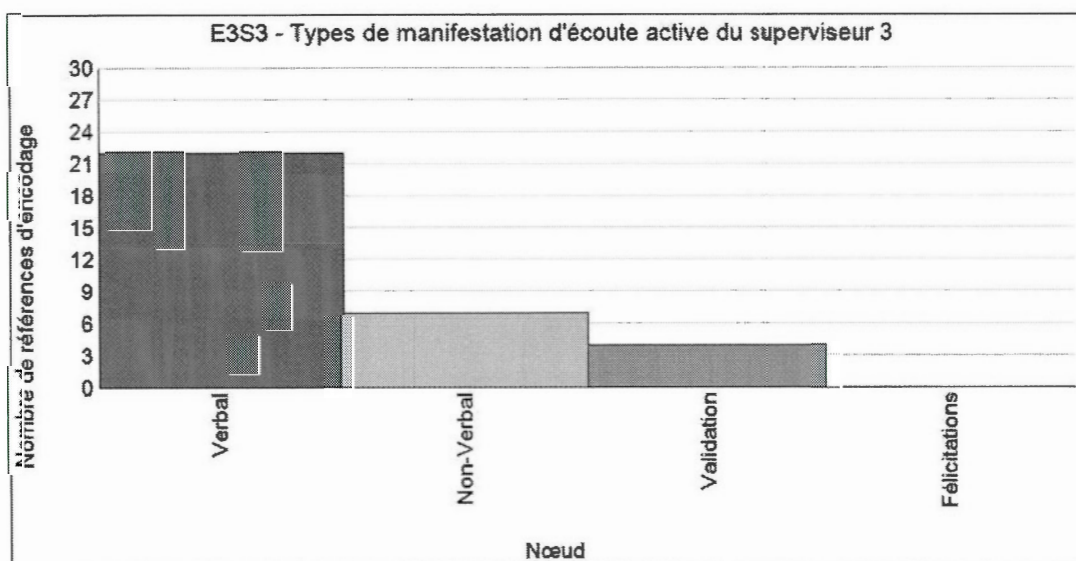


Figure 4.32 Types de manifestation d'écoute active du superviseur 3

Les manifestations verbales sont des approbations du superviseur telles que « O.K. », « Oui », « C'est bon! », « C'est ça! ». Elles se sont produites de manière régulière, tout au long de l'entretien. Les manifestations *non verbales* ont été moins nombreuses (7 références) et sont constituées de hochements de tête. Ces manifestations ont davantage été répertoriées dans la première moitié de l'entretien. Finalement, la validation des propos de l'étudiant s'est produite à quatre reprises.

Lorsque nous observons la figure 4.31, nous pouvons voir que *l'élucidation* a eu une place comparable dans les techniques d'entretien du superviseur 3. En effet, ce dernier a posé 32 questions d'élucidation, ce qui nous semble très significatif. Les questions d'élucidation visaient quatre des cinq types d'informations satellites du modèle de Vermersch (2011), comme en témoigne la figure 4.33.

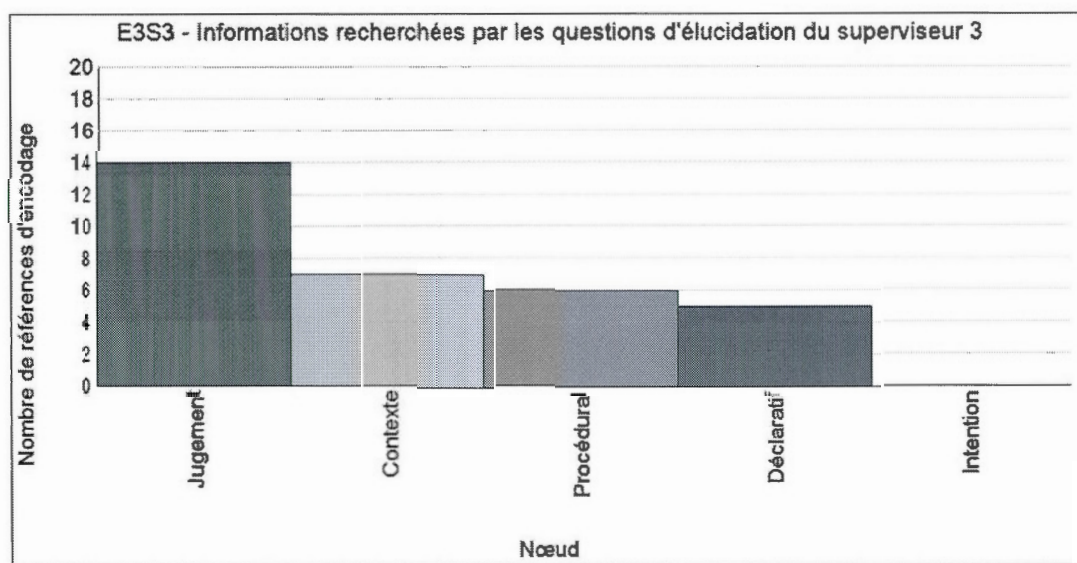


Figure 4.33 Informations recherchées par les questions d'élucidation du superviseur 3

Les informations relatives au *jugement* ont été les plus nombreuses (14 références), suivies de celles concernant le *contexte* (7 références), le *procédural* (6 références) et le *déclaratif* (5 références).

Ainsi, tout au long de l'entretien, le superviseur a demandé à l'étudiant ce qu'il pensait de différents sujets qui émanaient du billet écrit (questions relatives au *jugement*): « Est-ce que tu trouves ça important, qu'on modélise, quand on part des exemples des élèves, des fois [...] » (Vidéo E3S3, 8:45 à 8:52) Par ailleurs, les questions *d'élucidation* concernant le *contexte* vont permettre au superviseur de questionner l'étudiant face à d'autres contextes que ceux mentionnés dans le billet écrit, et ce, pour les trois compétences : « Dans ton portfolio, tu parles surtout au préscolaire, dans les causeries, et tout ça. Est-ce que tu as fait l'expérience avec des grands? Est-ce que ça se passe de la même façon avec des élèves de 6^e année? » (Vidéo E3S3, 5:10 à 5:20) Les questions d'élucidation relatives au *procédural* ont été posées en lien avec les deux premiers billets, soit ceux portant sur les compétences 2 et 4. Ces questions s'intéressent à la manière de réaliser l'action :

Puis dans tes approches variées, est-ce que... là on parle au niveau matériel, au niveau ressources humaines. Est-ce que tu as exploité d'autres choses pour varier tes activités? [...] En terme, mettons, de participation d'enfants? Qu'est-ce ... Est-ce que t'as essayé des méthodes différentes pour faire participer les enfants? (Vidéo E3S3, 14:19 à 14:42)

Finalement, des questions *d'élucidation* relatives au *déclaratif* ont aussi été posées, à propos des compétences 4 et 11. Elles concernent les savoirs formels sur lesquels s'appuie l'action. Par exemple, le superviseur demande à l'étudiant de définir un concept utilisé dans un billet : « Pour toi, une activité signifiante, ça veut dire quoi? » (Vidéo E3S3, 9:45 à 9:50) Il ne s'agit pas ici d'une question relative au *jugement* de l'étudiant, puisque le superviseur ne demande pas à l'étudiant de se prononcer quant à l'importance des activités significantes. Il lui demande plutôt de définir ce concept, donc de s'appuyer sur ses acquis théoriques.

Si nous regardons à nouveau la figure 4.31, nous voyons que d'autres techniques ont été employées par le superviseur 3, outre *l'écoute active* et *l'élucidation*. En effet, nous pouvons noter la *lecture* de certains passages (6 références), la *focalisation* sur certains éléments (6 références), la *réponse* pour l'étudiant (5 références), la *vérification* des conditions pour poursuivre (2 références) et *l'enseignement* de certaines notions (1 référence). Or, rappelons que leur nombre de références est beaucoup moins important que pour les techniques *d'écoute active* (33 références) et *d'élucidation* (32 références). Par conséquent, nous les jugeons moins caractéristiques dans cet entretien.

4.6.2 La pratique réflexive de l'étudiant lors de l'entretien E3S3

Nous allons maintenant décrire la pratique réflexive de l'étudiant lors de cet entretien, en fonction du processus d'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984), des niveaux de réflexion (Mezirow, 1991) et des connaissances métacognitives activées (Lefebvre-Pinard et Pinard, 1985). Rappelons qu'il avait manifesté des niveaux de réflexion importants à l'écrit (4^e et 5^e niveaux de la grille de codage de Kember), de même que lors de l'entretien avec l'enseignant associé 3, où ses réflexions avaient atteint le 7^e niveau, portant sur les *prémisses*.

4.6.2.1 Les étapes du processus d'apprentissage expérientiel

Lors de cet entretien, les propos de l'étudiant se situent presque exclusivement au stade de *l'observation réfléchie*, comme en témoigne la figure 4.34.

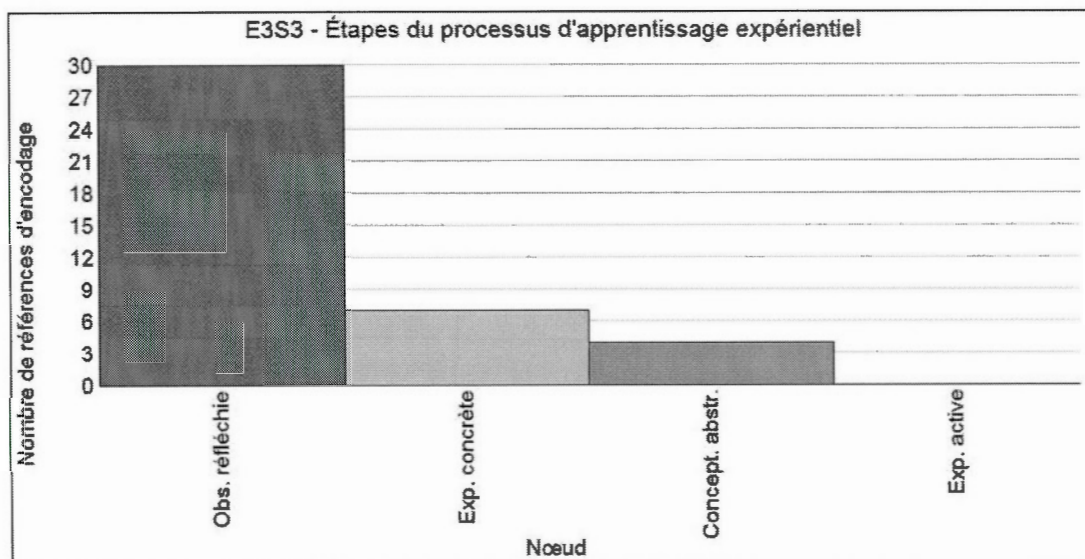


Figure 4.34 Étape du processus d'apprentissage expérientiel de l'étudiant lors de l'entretien E3S3

En effet, 30 références ont été relevées pour ce stade du processus d'apprentissage expérientiel, contre 7 pour *l'expérience concrète* et 4 pour la *conceptualisation abstraite*.

Comme nous l'avons vu à la section 2.1.1, lors de propos au stade de *l'observation réfléchie*, l'attention est tournée vers la dimension perceptive de l'action, comme dans cet extrait où l'étudiant parle de ce qu'il perçoit être une activité motivante pour les élèves : « Pour moi, une activité motivante pour l'enfant, c'est où il peut y mettre du sien, puisqu'il peut aller plus loin dans son cheminement, une activité qui le fait progresser. Une activité qui est près de ses préoccupations, oui c'est ça, qui va concerner l'enfant. » (Vidéo E3S3, 10:29 à 10:42) À un autre moment, l'étudiant traite de ce qu'il pense être une équipe de travail idéale : « Je pense, le respect [...], l'écoute, l'échange d'idées, l'ouverture... L'adaptation aussi, le fait que si j'ai une idée, l'autre en a une autre, essayer de faire un compromis. » (Vidéo E3S3, 32:14 à 32:30)

L'expérience concrète se rapporte à la description de l'action, au travers ses caractéristiques tangibles. Elle se présente dans le discours de l'étudiant à sept reprises, lorsqu'il décrit une expérience vécue en stage : « Cette année justement, j'ai pas voulu, j'ai pas pu expérimenter ça étant donné que j'ai eu un groupe difficile. Donc, c'était souvent un travail individuel. On modélisait en grand groupe puis après, on travaillait en individuel. » (Vidéo E3S3, 15:13 à 15:21)

Finalement, la *conceptualisation abstraite* est la saisie du sens de l'expérience, dans sa dimension symbolique. Nous avons relevé quatre passages où l'étudiant interprète une expérience, comme dans ce passage : « C'est bon d'y aller un objectif à la fois, pour pas décourager l'enfant. De garder, surtout, l'estime de soi. Moi, j'ai toujours ça en tête. Est-ce que ça va l'affecter, est-ce que ça va le dégrader de se faire reprendre? » (Vidéo E3S3, 7:14 à 7:25)

4.6.2.2 Les niveaux de réflexion

Nous avons vu, dans le modèle synthèse à la fin du chapitre II, que l'étape de *l'observation réfléchie* de Kolb (1984) correspond, en certains points, au niveau de *l'agir pensé* de Mezirow (1991). En effet, *l'agir pensé* est un niveau où la personne puise dans ses connaissances antérieures, sans les évaluer, les modifier. Il apparaît donc normal que ce niveau soit très présent dans le discours de l'étudiant 3, puisque *l'observation réfléchie* était très présente. La figure 4.35 illustre les niveaux de réflexion dans l'entretien.

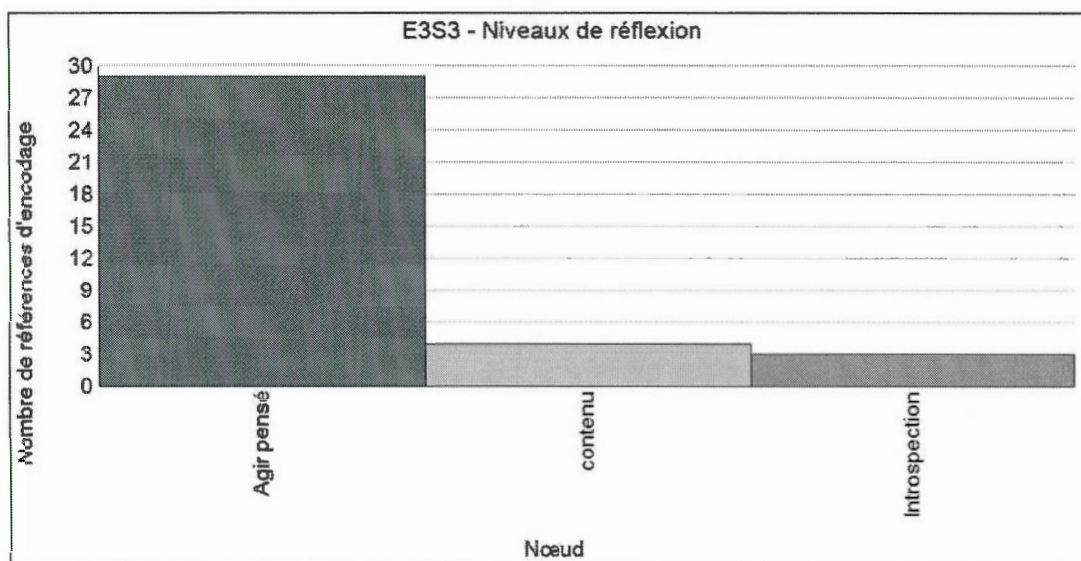


Figure 4.35 Niveaux de réflexion de l'étudiant lors de l'entretien E3S3

L'agir pensé se présente à 29 reprises lors de l'entretien, ce qui en fait un niveau caractéristique des propos de l'étudiant 3, lors de cet entretien. En effet, il y a aussi présence de réflexion sur le contenu (4 références) et d'introspection (3 références), mais de manière épisodique.

Lorsque les propos sont du niveau de *l'agir pensé*, l'étudiant cerne un élément de la situation, puis en examine certains contenus. Par exemple, l'étudiant traite dans cet extrait de l'apport de l'enseignant associé pour le stagiaire : « On arrive sur le marché du travail, puis c'est sûr qu'on a un moins grand bagage que certains professeurs. Donc, je pense qu'ils peuvent nous apporter beaucoup, au niveau de la pédagogie, de la gestion de classe. » (Vidéo E3S3, 20:18 à 20:30)

La différence principale, lors du niveau de la *réflexion sur le contenu*, est qu'un apprentissage résultera de cette réflexion. La personne puise dans ses connaissances et par la réflexion, en arrive à de nouvelles. Dans cet extrait, l'étudiant parle d'un stage où la collaboration était plus difficile avec l'enseignant associé et il cible, au fil

de la réflexion, ce qui en était la cause : « En tout cas, il y a un stage en particulier que... on était plus ou moins d'accord.... Tu sais, quand tu n'as pas les mêmes valeurs que l'enseignante-associée, ça peut t'amener à avoir de moins bonnes discussions. » (Vidéo E3S3, 20:47 à 20:57)

Finalement, l'introspection est présente à trois reprises, lors de l'entretien. Ce niveau met en lumière une pensée tournée vers ses propres émotions et sentiments, en lien avec une action. Ici, l'étudiant donne son appréciation de sa compétence à communiquer :

À l'écrit, je suis... bonne. J'ai jamais fait beaucoup d'erreurs. Je me corrige de façon... spontanée, c'est rare que j'ai à corriger des fautes. [...] Toutefois, à l'oral je pense... qu'on parle de façon un petit peu plus spontanée, donc... des fois c'est bien de dire à quelqu'un, écoute-moi, puis peut-être qu'il y a des erreurs que je fais fréquemment » (Vidéo E3S3, 3:11 à 3:33).

4.6.2.3 Les connaissances métacognitives

Lors de cet entretien, l'étudiant active deux types de connaissances métacognitives, tout au long de son propos. La figure 4.36 illustre la prépondérance des connaissances liées aux *personnes* (16 références) et aux *tâches* (13 références).

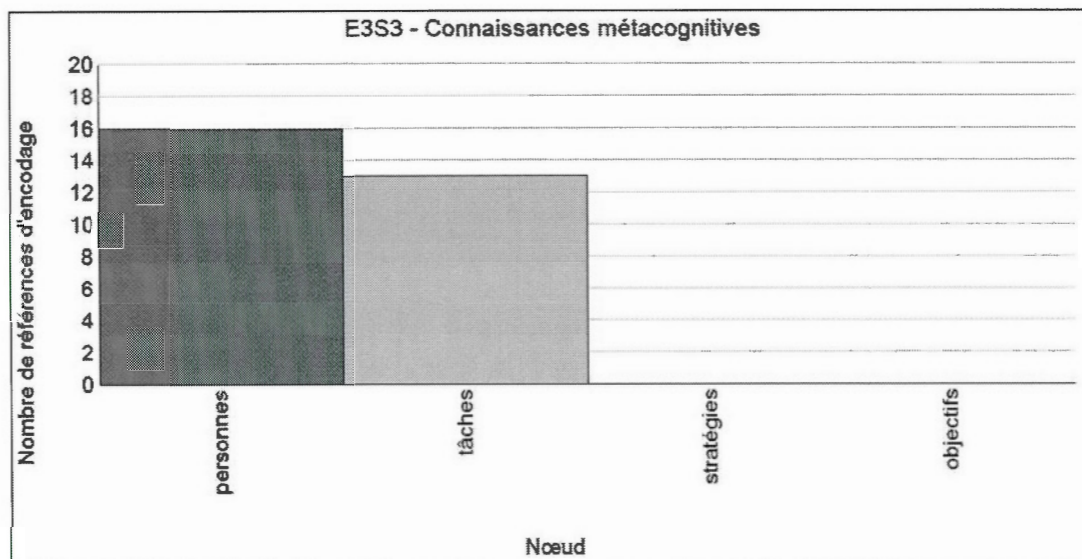


Figure 4.36 Connaissances métacognitives de l'étudiant lors de l'entretien E3S3

Les connaissances liées aux *personnes* étaient surtout en lien avec les élèves et les enseignants; peu concernaient l'étudiant et ses connaissances de lui-même. Dans l'extrait qui suit, l'étudiant parle de la façon dont les stagiaires font leur analyse réflexive, puis de sa façon à lui :

Il y en a qui l'ont facile, puis il y en a d'autres qui ont besoin de l'écrire. Moi je pense pas que ça soit... *unanime*, que tout le monde soit pareil, puis que tout le monde ait besoin de l'écrire dans un journal. Donc, moi souvent je le faisais oralement, on en parle à nos collègues [...] (Vidéo E3S3, 28:08 à 28:32).

Les connaissances métacognitives liées aux *tâches* sont apparues, elles aussi, tout au long de l'entretien. Dans cet extrait, l'étudiant parle de l'importance de mettre du matériel à la disposition des élèves.

Des outils de manipulation pour travailler des mathématiques, donc, d'essayer tout le temps d'y aller avec le concret. Lorsque tu présentes une activité, par exemple, en mathématiques, d'arriver avec un matériel de manipulation pour que le transfert se fasse mieux. (Vidéo E3S3, 13:05 à 13:22).

4.6.3 Synthèse du portrait de l'entretien E3S3

Nous présentons ici la figure 4.37 mettant en lumière la synthèse des résultats pour cet entretien.

Nous pouvons voir que les interventions de l'enseignant associé 3 se caractérisent surtout par l'*écoute active* et les questions d'*élucidation* visant des informations de type *jugement*. Les connaissances métacognitives principalement mobilisées par l'étudiant 3 sont celles concernant les *personnes* et les *tâches*. L'*observation réfléchie* est le processus le plus couvert par les propos de l'étudiant et l'*agir pensé*, le niveau le plus atteint.

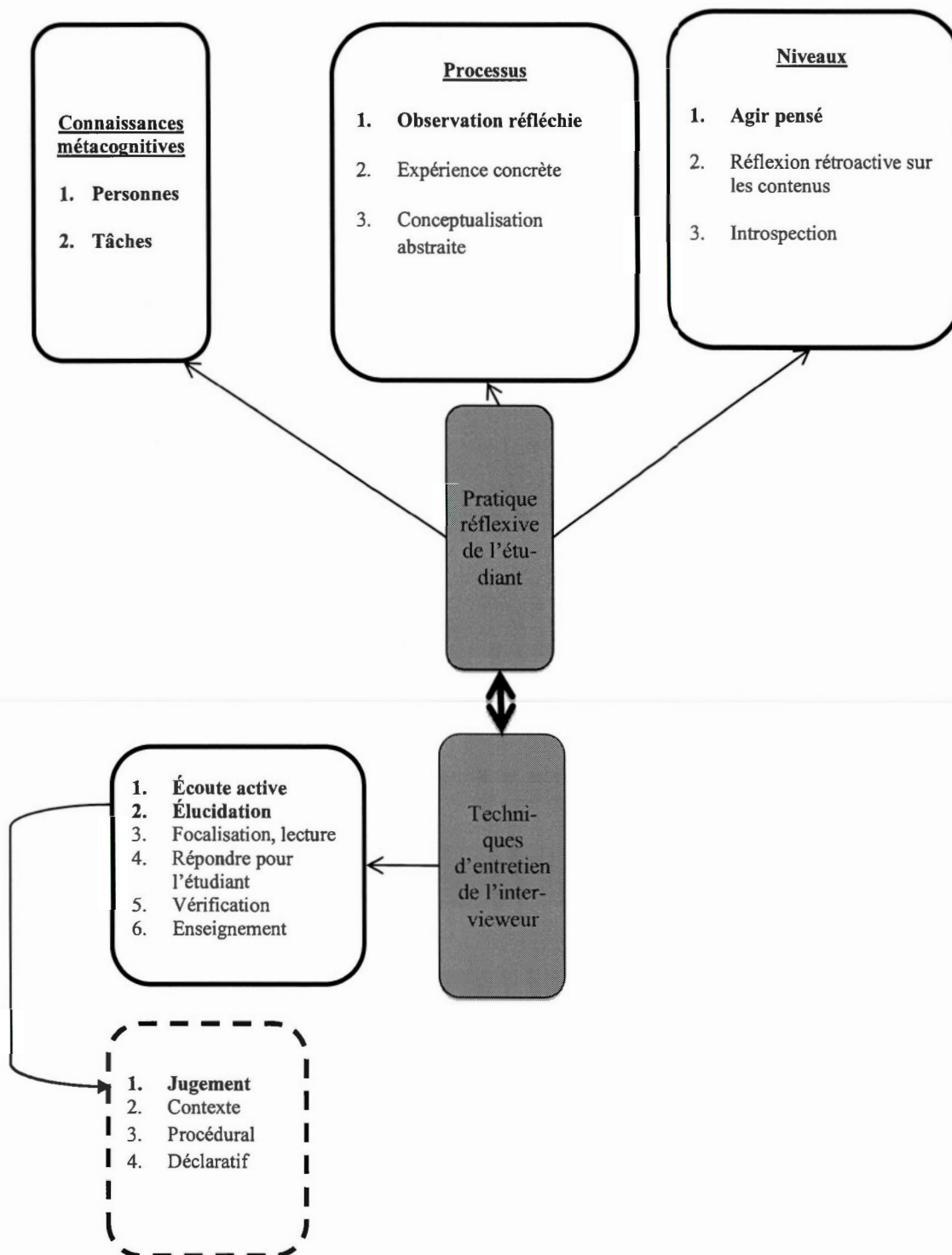


Figure 4.37 Interaction des composantes de l'entretien E3S3

4.7 L'entretien entre l'étudiant 4 et l'enseignant associé 4 (E4EA4)

Lorsque nous avons analysé les billets écrits du portfolio de l'étudiant 4, nous avons observé la présence d'actions réflexives (Mezirow, 1991) dans tous les billets, à l'exception de celui portant sur la compétence 6. En effet, les billets portant sur les compétences 1, 9 et 11 présentent une réflexion du 4^e niveau (réflexion sur le *contenu*) d'après la grille de codage de Kember (1999). De plus, les billets portant sur les compétences 2, 3 et 4 présentent le plus haut niveau de réflexion de cette grille, soit celui sur les *prémisses*. Nous pouvons donc dire que l'étudiant 4 semble capable d'une réflexion de haut niveau à l'écrit, portant principalement sur les *contenus* ou les *prémisses*.

Le premier entretien de l'étudiant 4 porte sur les billets des compétences 2 (communication), 6 (gestion de classe) et 9 (coopération avec les partenaires). Le premier billet comportait une réflexion du 7^e niveau, le second ne comportait pas d'élément réflexif à l'écrit, alors que le troisième présentait une réflexion du 4^e niveau.

4.7.1 Les techniques d'entretien de l'enseignant associé 4

Cet entretien se déroule avec l'enseignant associé du 4^e et dernier stage de l'étudiant, au choix de ce dernier. Cet enseignant associé compte trois années d'expérience à ce titre et a reçu une formation à ce sujet à l'UQAM. Il avait préalablement consulté le portfolio de l'étudiant.

L'entretien, d'une durée de 15 minutes et 17 secondes, s'est déroulé dans la classe de l'enseignant associé, après les heures de classe. La compétence 6 a occupé une proportion légèrement supérieure (31.29 %) à celle de la compétence 9 (25.75 %),

alors que la compétence 2 n'a occupé que 13.54 %. Le reste de l'entretien a porté sur d'autres rubriques du portfolio. D'autre part, la réflexion de l'étudiant occupe une place prépondérante (63.67 % de couverture) par rapport aux techniques d'entretien, verbales ou non, de l'enseignant associé (19.3 % de couverture).

Bien que l'entretien soit très court et que le nombre de références soit faible, il est possible de voir dans la figure 4.38 que l'enseignant associé utilise majoritairement la technique de *l'élucidation*.

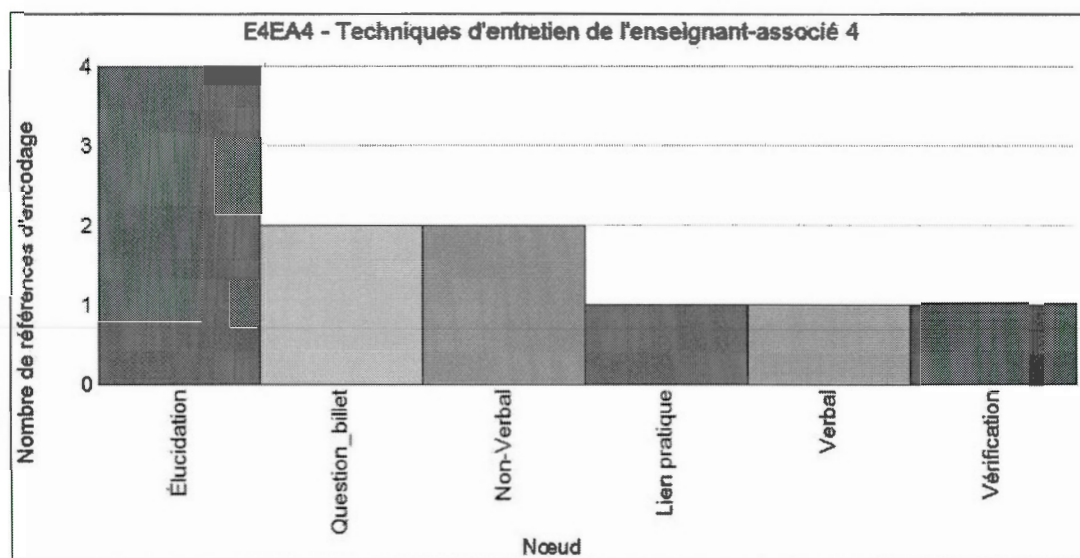


Figure 4.38 Techniques d'entretien de l'enseignant associé 4

L'élucidation des propos de l'étudiant, comme nous l'avons vu dans le modèle de Vermersch (2011), consiste à questionner les informations satellites de l'action. Dans le cas présent, les questions ont concerné le *jugement*, le *contexte* et le *déclaratif*, tel qu'illustré par la figure 4.39.

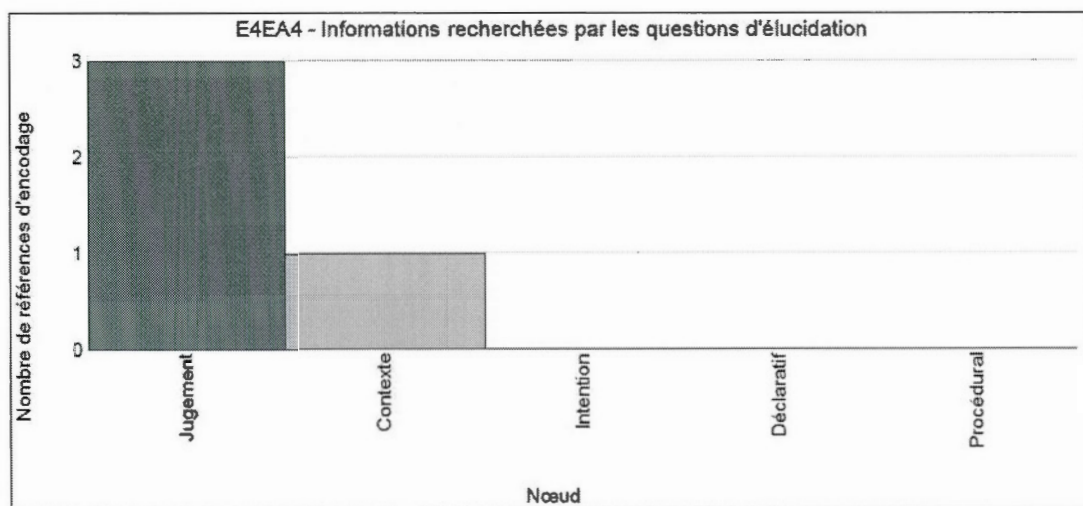


Figure 4.39 Informations recherchées par les questions d'élucidation de l'enseignant associé 4

Il nous est difficile ici de parler de tendance dans le type d'informations recherchées, étant donné le petit nombre de références pour chacun. Cependant, nous constatons que les questions relatives au *jugement* sont les plus nombreuses (3 références sur 4). Une première question de ce type s'intéresse à l'appréciation de l'étudiant face au développement de ces compétences : « Tu me disais justement que cette compétence là, c'était ta bête noire. Avec l'évolution de ton stage et l'évolution de tes autres stages, parce que là tu es en 4^e année, est-ce que tu penses que tu as réussi à dompter ta bête noire? » (Vidéo E4EA4, 4:32 à 4:50) Les deux autres questions d'élucidation, de type *jugement*, interrogent l'étudiant face à une pratique pédagogique. « Qu'est-ce que tu penses de ces stages-là, qui commencent plus en début d'année scolaire, plutôt qu'en milieu d'année scolaire? » (Vidéo E4EA4, 8:40 à 8:45); « Est-ce que tu penses que ça devrait, à ce moment-là, être obligatoire qu'il y ait un stage en début d'année scolaire pour que les stagiaires puissent vivre ça, justement, un début, une rentrée. » (Vidéo E4EA4, 9:18 à 9:24)

La question *d'élucidation* relative au *contexte* questionne l'impact du milieu scolaire dans l'application d'un système de gestion de classe : « Est-ce que tu penses que ça peut changer tout dépendant des milieux? » (Vidéo E4EA4, 3:49 à 3:52)

Outre les questions *d'élucidation*, l'enseignant associé emploie aussi la *relecture de la question du billet écrit* à deux reprises, invitant l'étudiant à expliciter ses idées. Nous avons aussi observé des éléments *d'écoute active*, à travers une intervention *verbale* et deux interventions *non verbales*. Il s'agit d'interventions qui soutiennent les propos de l'étudiant (« c'est sûr », hochement de tête).

Finalement, l'enseignant associé a aussi fait un *lien avec sa pratique* et une *vérification* de sa compréhension des propos de l'étudiant. Bien que très court, cet entretien met surtout de l'avant des techniques *d'élucidation* et *d'écoute active* de la part de l'enseignant associé.

4.7.2 La pratique réflexive de l'étudiant lors de l'entretien E4EA4

Nous allons maintenant nous intéresser à la pratique réflexive de l'étudiant 4 lors de cet entretien. Nous allons traiter du processus d'apprentissage expérientiel mis en œuvre (Kolb, 1984), des niveaux de réflexion (Mezirow, 1991) et des connaissances métacognitives mobilisées (Lefebvre-Pinard et Pinard, 1985).

4.7.2.1 Les étapes du processus d'apprentissage expérientiel

Lors de cet entretien, l'étudiant a franchi trois des quatre étapes du processus d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), comme en témoigne la figure 4.40. En effet, ses propos se situent surtout aux deux premières étapes, soit *l'expérience*

concrète (4 références) et *l'observation réfléchie* (5 références). À un moment, les propos sont à l'étape de la *conceptualisation abstraite*.

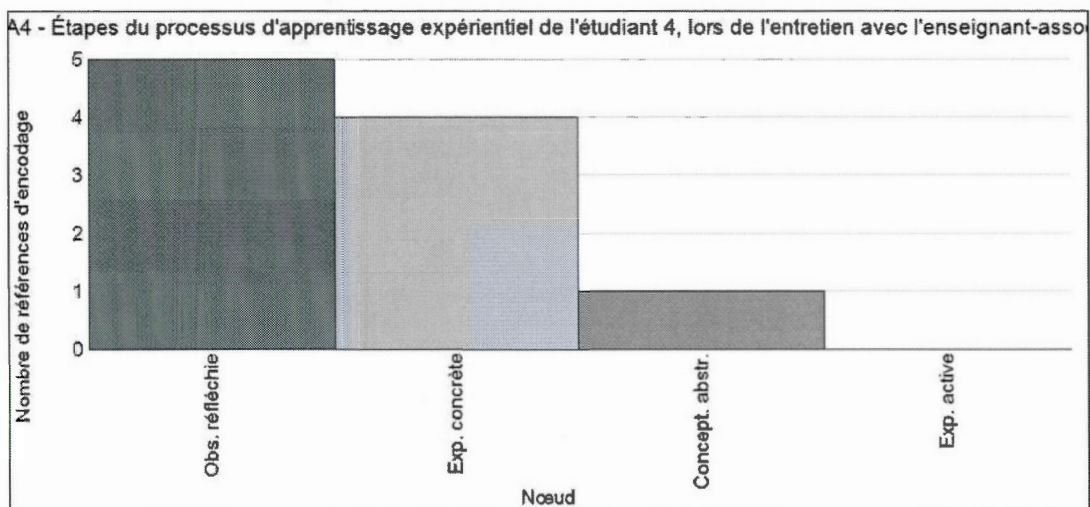


Figure 4.40 Étapes du processus d'apprentissage expérientiel de l'étudiant lors de l'entretien E4EA4

À l'étape de *l'observation réfléchie*, l'étudiant fait part de sa perception d'une action, sur le plan abstrait, sans toutefois conceptualiser celle-ci : « En fait pour moi, la lecture et l'écriture se font vraiment en lien, l'apprentissage se fait simultanément, de toute manière c'est pas deux cases séparées du tout, lecture et écriture. » (Vidéo E4EA4, 0:17 à 0:26)

Lors de *l'expérience concrète*, l'étudiant saisit le sens d'une action par ses qualités tangibles, sous la dimension affective du processus :

Dès le début de mon stage, [...] j'ai envoyé une lettre aux enfants, j'ai proposé que ceux qui le voulaient, les parents pouvaient me donner leur adresse courriel et moi je communique avec eux une fois par semaine. À chaque fin de semaine de stage, j'écris un petit message pour dire ce qu'on a fait dans la semaine, ce qu'on va faire durant la semaine suivante. Je pense que ça va bien, j'ai quelques rétroactions. (Vidéo E4EA4, 7:15 à 7:32).

L'étape de la *conceptualisation abstraite* est aussi la saisie du sens de l'action, mais par l'interprétation de celle-ci. Cette étape est donc associée à la conceptualisation de l'expérience, à la dimension symbolique du processus. À ce moment, la réflexion de la personne génère de nouvelles connaissances, qui pourraient être réutilisées à l'étape subséquente, *l'expérimentation active* (absente lors de cet entretien). Dans cet extrait, l'étudiant s'appuie sur un principe tiré de ses lectures quant à l'apprentissage de la lecture pour généraliser sur l'apprentissage de la langue de manière globale.

J'avais lu un peu de théorie qui disait vraiment que plus un enfant est en contact avec la lecture, l'écriture aussi finalement par le fait même, plus sa qualité du français oral va être grande. Oral et écrit, [...] la qualité de la langue en général, à l'oral et à l'écrit, moi je vois vraiment le lien entre les deux (Vidéo E4EA4, 0:48 à 1:07).

Nous n'avons pas observé la 4^e étape du processus, *l'expérimentation active*, lors de l'analyse des propos de l'étudiant, lors de cet entretien. Cela se serait illustré par la transformation de ces connaissances dans une action future. L'étudiant aurait pu expliquer, par exemple, comment il compte mettre en place des situations favorisant l'apprentissage de la langue, compte tenu du lien qu'il établit entre l'apprentissage de l'écrit et le niveau de maîtrise de la langue à l'oral.

4.7.2.2 Les niveaux de réflexion

La figure 4.41 illustre les niveaux de réflexion atteints lors de cet entretien.

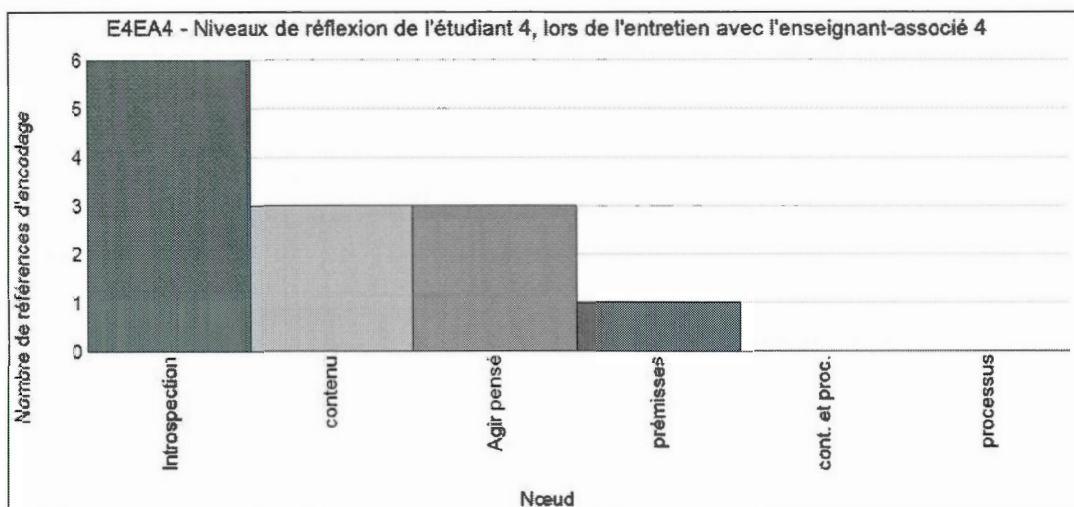


Figure 4.41 Niveaux de réflexion de l'étudiant lors de l'entretien E4EA4

D'après le modèle de Mezirow, les actions non réflexives sont constituées de *l'introspection* et de *l'agir pensé*. Ces deux niveaux comptent ensemble 9 références sur 13. Les propos du niveau de *l'introspection* font référence à des émotions de l'étudiant, tel que l'extrait suivant le démontre, relativement à l'amour de la lecture de celui-ci : « C'est peut-être un peu personnel, en fait, moi j'ai vraiment une grande passion pour la lecture, la littérature et je suis convaincue que c'est ça qui m'a aidé à mieux m'exprimer en français à l'oral, surtout à l'écrit. » (Vidéo E4EA4, 0:28 à 0:36) Quant à *l'agir pensé*, il s'agit de propos où l'étudiant s'appuie sur ses connaissances antérieures, mais la réflexion n'en génère pas de nouvelles. Cet extrait démontre que l'étudiant établit les limites d'un système d'émulation dans un autre contexte que celui où il l'a utilisé :

Si, par exemple, je sais pas, on changeait d'enseignante en milieu d'année, puis que j'avais vraiment jusqu'à la fin de l'année, il faudrait que je trouve autre chose, d'après moi, que juste un système comme ça, avec des petites récompenses qui viennent rapidement. Là, je pense que c'est efficace, à ce moment-ci » (Vidéo E4EA4, 6:30 à 6:44).

Nous retrouvons également trois références au niveau de la *réflexion sur le contenu* et une référence au niveau de la *réflexion sur les prémisses*. Voici un extrait où nous

avons observé des propos au niveau de la *réflexion sur le contenu*, en ce qui a trait au contexte d'utilisation du système d'émulation :

Probablement selon leur motivation scolaire, à la base, leur motivation à être là, à apprendre, à avoir une position d'écoute, à bien participer. Ça se peut, oui, que dans certains milieux ça soit plus facile, qu'on ait pas besoin... Certaines écoles alternatives, entre autres, je sais qu'ils ne fonctionnent vraiment pas avec des systèmes d'émulation, c'est que de la motivation et ça va bien » (Vidéo E4EA4, 3:55 à 4:12).

Par ailleurs, le billet de la compétence 9 présentait des réflexions écrites du 4^e niveau, alors qu'aucun élément réflexif n'a été soulevé lors de l'entretien. Finalement, le billet de la compétence 2 présentait des réflexions du 7^e niveau, ce qui a aussi été le cas lors de l'entretien : « Quelqu'un qui a de la difficulté en écriture, le fait d'être en contact régulier avec la lecture, je suis certaine que ça peut pas nuire, en tout cas. Peut-être qu'il peut avoir des difficultés quand même, mais d'après moi c'est comme le premier pas pour aimer la langue. » (Vidéo E4EA4, 1:37 à 1:53)

4.7.2.3 Les connaissances métacognitives

Durant cet entretien, l'étudiant mobilise certaines de ses connaissances métacognitives. La figure 4.42 nous permet de voir que celles relatives aux *personnes* sont les plus nombreuses (5 références), suivies de celles concernant les *tâches* (4 références) et les *objectifs* (1 référence). Cette dernière connaissance a été mobilisée dans la réflexion sur les *prémisses*, ce qui confirme le modèle synthèse que nous avons présenté à la fin du chapitre II. En effet, les *prémisses* d'une action concernent ses fondements et il nous semble que les connaissances sur les *objectifs* sont en lien avec cette réflexion.

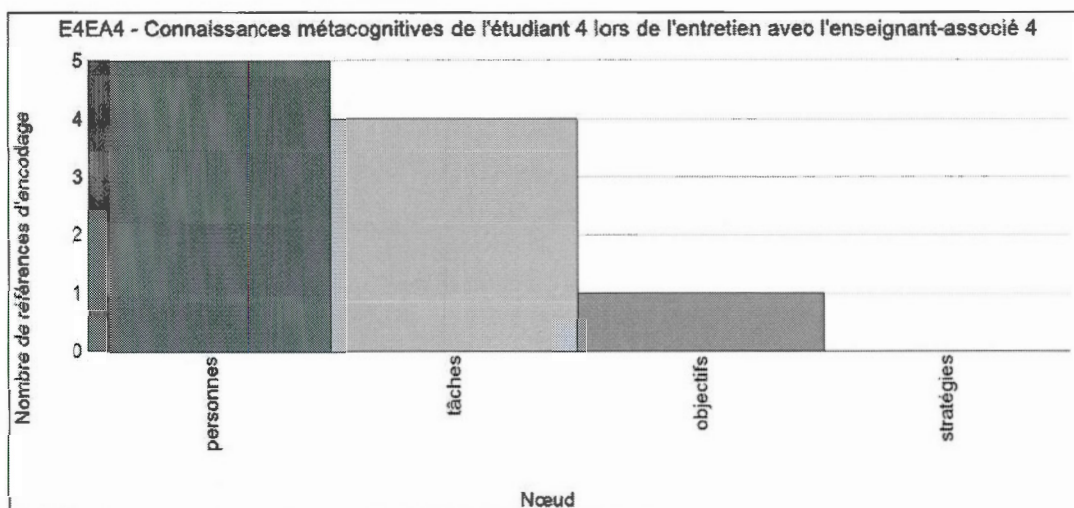


Figure 4.42 Connaissances métacognitives de l'étudiant lors de l'entretien E4EA4

Les connaissances relatives aux *personnes* touchent l'étudiant lui-même, ainsi que les élèves et les membres du personnel de l'école de stage, comme en témoigne cet extrait : « C'est un milieu très ouvert aux stagiaires, ça, ça paraît. Dès les premières journées, [...] on se sent vraiment bien, bien accueilli. » (Vidéo E4EA4, 8:14 à 8:25)

Les connaissances sur les *tâches* ont été mises en œuvre dans la discussion sur la compétence 2 (3 références), comme nous l'avons vu, en traitant de la lecture et de l'écriture, chez les élèves. Elles ont aussi été mobilisées lors de la discussion sur la compétence 6 (1 référence), concernant les systèmes d'émulation.

Aucune connaissance sur les *stratégies* ne nous a semblé présente dans les propos de l'étudiant. Cela semble aussi en lien avec le fait que nous n'avons pas observé le niveau de réflexion sur les *processus*, lors de cet entretien.

4.7.3 Synthèse du portrait de l'entretien E4EA4

Nous allons maintenant faire la synthèse de l'analyse de cet entretien entre l'étudiant 4 et l'enseignant associé 4, à partir de la figure 4.43.

Cet entretien se caractérise tout d'abord par sa très courte durée (15 minutes). Cependant, l'enseignant associé 4 a tout de même mis en place des interventions; elles visaient principalement l'*élucidation* d'informations relatives au *jugement* ainsi que de l'*écoute active*. L'étudiant 4 a mobilisé des connaissances métacognitives, surtout relativement aux *personnes* et aux *tâches*. Le niveau principalement atteint par les propos est celui de l'*introspection*, qui est considéré comme non réflexif dans le modèle de Mezirow.

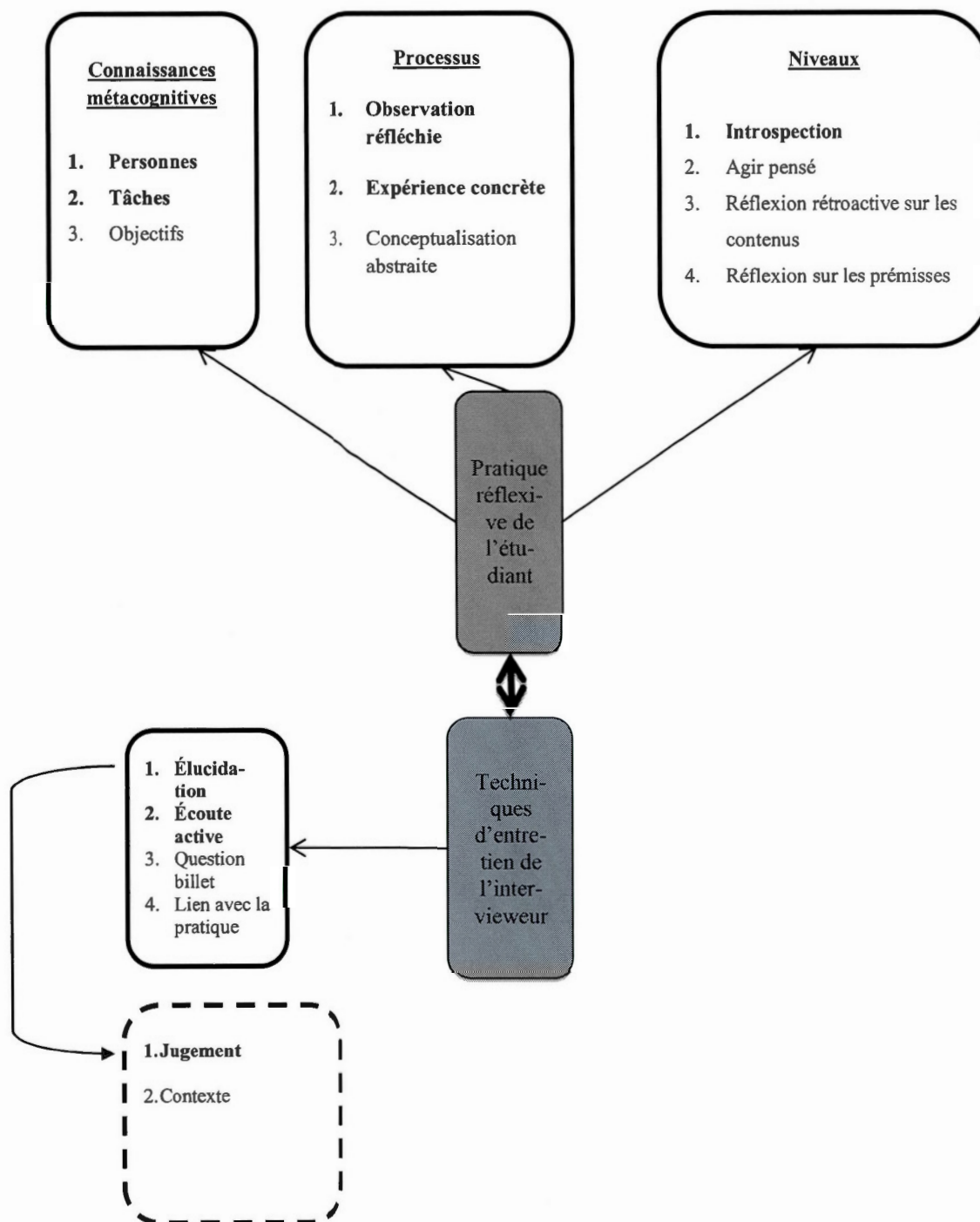


Figure 4.43 Interaction des composantes de l'entretien E4EA4

4.8 L'entretien entre l'étudiant 4 et le superviseur de stage 4 (E4S4)

L'entretien dont il sera question ici s'est déroulé entre l'étudiant 4 et le superviseur ayant accompagné le 4^e stage de ce dernier. Ce superviseur a été choisi par l'étudiant pour mener l'entretien, qui a eu lieu dans la classe de stage de l'étudiant, après les heures de cours. Cet entretien portait sur les compétences 2 (communication), 4 (pilotage de situation d'enseignement-apprentissage) et 11 (développement professionnel). Nous rappelons que les billets portant sur ces compétences présentaient le 7^e niveau de réflexion dans les deux premiers cas et le 4^e niveau de réflexion dans le dernier cas, d'après la grille de codage de Kember (1999).

4.8.1 Les techniques d'entretien du superviseur 4

Le superviseur 4 dispose de onze années d'expérience à ce poste, au moment de l'entretien. Il a suivi une formation à l'UQAM au début de sa pratique. Il a aussi fait un micro-programme en accompagnement pédagogique, à l'Université de Sherbrooke, durant ses premières années d'exercice.

L'entretien a été d'une durée de 38 minutes et 47 secondes; les compétences dont il a été question ont occupé un temps différent, soit 41.06 % de couverture pour la compétence 2, 11.57 % pour la compétence 11 et 26.27 % pour la compétence 4. La portion de l'entretien restante a été consacrée à la discussion sur l'ensemble du portfolio ainsi que sur l'utilisation de celui-ci.

Il est aussi intéressant de noter que la proportion du temps consacré aux techniques d'entretien est équivalente à celle du temps consacré aux propos de l'étudiant (29.90 % et 29.67 %), lors de la partie d'entretien portant sur les compétences.

Comme l'indique la figure 4.44, l'analyse de cet entretien nous permet de voir que le superviseur 4 emploie la technique de *l'élucidation* de manière prépondérante (17 références), suivie par *l'écoute active* (7 références), la *lecture* de certains passages (4 références), la *focalisation* (3 références), la lecture de la *question du billet* (2 références), la *préparation* à l'entretien (1 référence) et la *réponse* pour l'étudiant (1 référence).

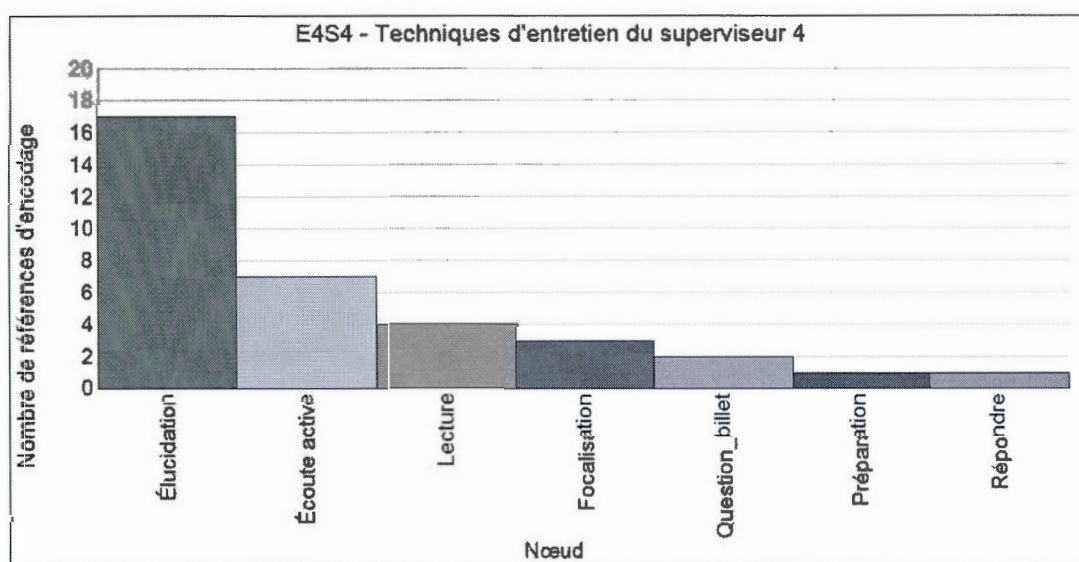


Figure 4.44 Techniques d'entretien du superviseur 4

Lors des questions *d'élucidation*, les informations recherchées sont diverses et concernent des aspects entourant l'action en elle-même. Dans le cas de cet entretien, le superviseur a touché tous les types d'informations satellites de l'action du modèle de l'entretien d'explicitation de Vermersch (2011) que nous avons vu au chapitre II. La figure 4.45 illustre l'occurrence de chacun de ces types d'information.

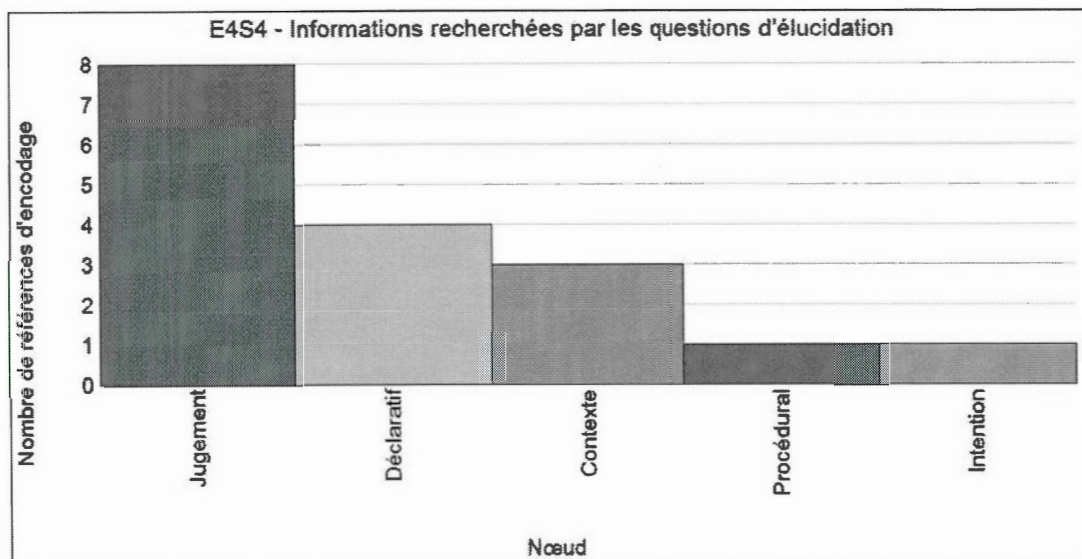


Figure 4.45 Informations recherchées par les questions d'élucidation du superviseur 4

Nous pouvons observer que les informations de type *jugement* sont les plus nombreuses à être visées par les questions (8 références). Dans le cas de ces questions, le superviseur demande entre autres l'opinion de l'étudiant quant à son appréciation des billets en eux-mêmes: « Est-ce que ce qui apparaît là, est-ce que c'est encore présent aujourd'hui, ou si tu avais à le réécrire, qu'est-ce que tu ajouterais, maintenant que ta formation se... complète? » (Vidéo E4S4, 12:21 à 12:32) Les questions peuvent aussi concerner l'opinion de l'étudiant quant à différents aspects pédagogiques : « Est-ce que là, la flamme est toujours présente et est-ce que tu l'attises à l'occasion [...] comme c'était ce que tu voulais privilégier. » (Vidéo E4S4, 20:57 à 21:10)

Les questions portant sur des informations du type *déclaratif* cherchent à connaître les savoirs formalisés sur lesquels s'appuie l'étudiant, dans l'action. Cet extrait en témoigne, en lien avec l'apprentissage par la découverte : « Quel est le lien qu'on peut faire entre les adaptations, versus... [...] l'objet du programme du Renouveau pédagogique [...] » (Vidéo E4S4, 17:45 à 18:02)

Les questions relatives au *contexte* permettent, entre autres, de remettre le sujet d'un billet dans le contexte de la pratique : « Quand on est en stage, est-ce qu'on peut se permettre d'aller... d'utiliser ça ou des fois on tient compte du contexte dans lequel on travaille. » (Vidéo E4S4, 19:10 à 19:16)

Par ailleurs, une seule question a été posée relativement au *procédural* d'une action et à l'*intention* d'une action.

Si nous retournons à la figure 4.44, nous voyons que l'*écoute active* est une technique employée par le superviseur 4 à sept reprises. Il s'agit principalement de *félicitations* relatives aux écrits du portfolio, et d'interventions *verbales* soulignant la cohérence entre les idées et la pratique vue en stage.

À quatre reprises, le superviseur a lu certains passages des billets de l'étudiant en lui laissant le soin d'élaborer davantage, de préciser ses idées. La *lecture des questions des billets* joue le même rôle et se produit à deux reprises. Parfois, la lecture d'un passage de billet amène le superviseur à poser une question à l'étudiant.

La *préparation de l'entretien* se produit une fois et sert d'introduction à l'entretien. Le superviseur amorce l'entretien en annonçant sa volonté de faire cette introduction, à la manière de l'amorce d'une situation d'apprentissage. Finalement, la *réponse pour l'étudiant* est une technique qui se produit à une reprise, pour compléter l'idée énoncée par l'étudiant.

4.8.2 La pratique réflexive de l'étudiant 4 lors de l'entretien E4S4

Nous allons maintenant décrire la pratique réflexive de l'étudiant 4 lors de cet entretien. Tout comme nous l'avons fait précédemment, nous allons décrire les étapes du processus d'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) que nous avons identifiées, les niveaux de réflexion (Mezirow, 1991) et les connaissances métacognitives mobilisées (Lefebvre-Pinard et Pinard, 1985).

4.8.2.1 Les étapes du processus d'apprentissage expérientiel

Lors de cet entretien, nous avons noté que les propos de l'étudiant sont passés par trois des quatre étapes du processus d'apprentissage expérientiel. En effet, la figure 4.46 nous permet de voir que la majorité des passages relevés font partie de l'*expérience concrète* (17 références), suivi de la *conceptualisation abstraite* (11 références) et de l'*observation réfléchie* (3 références).

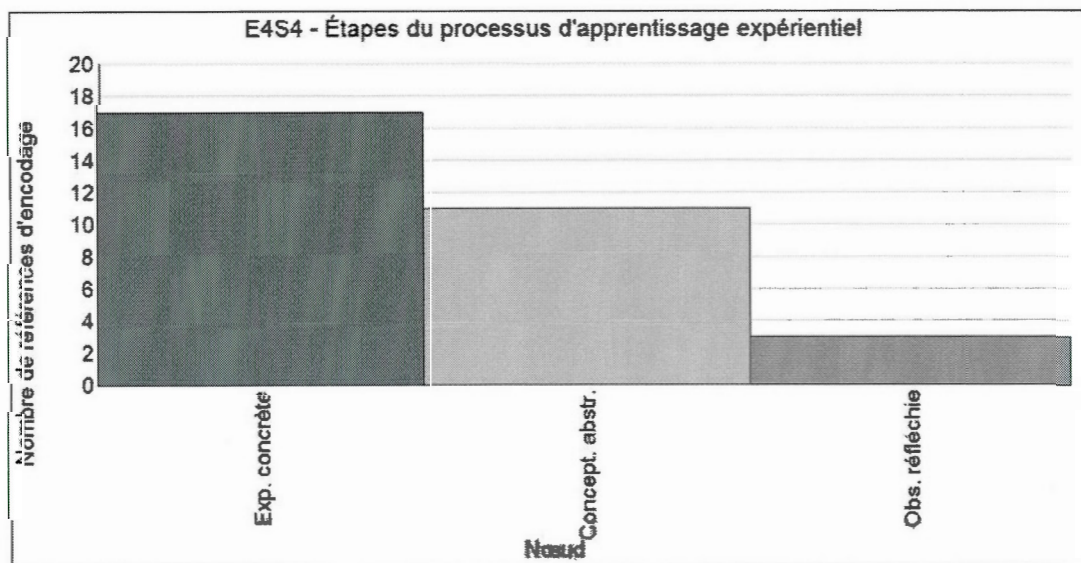


Figure 4.46 Étapes du processus d'apprentissage expérientiel de l'étudiant lors de l'entretien E4S4

Nous pouvons donc dire que le discours de l'étudiant se situe davantage dans le pôle de la saisie de sens du processus. En effet, *l'expérience concrète* constitue une saisie de sens par les qualités tangibles de l'expérience et la *conceptualisation abstraite*, une saisie de sens par interprétation de l'expérience, dans sa dimension symbolique. Le pôle réflexif du processus est peu représenté, puisque *l'observation réfléchie* n'est présente qu'à trois reprises et *l'expérimentation active*, absente. Ces deux étapes constituent le moment où le sens est transformé par l'individu, soit par une réflexion endogène, dans le cas de *l'observation réfléchie*, soit par la manipulation active externe, dans le cas de *l'expérimentation active*.

Lorsque les propos sont à l'étape de *l'expérience concrète*, ils se situent dans la dimension affective de l'expérience. Dans l'extrait suivant, l'étudiant parle de la lecture aux enfants : « D'ailleurs, tout le long de mon stage, j'ai vraiment pris le temps de lire un album jeunesse tous les jours; de leur faire la lecture d'un album avec l'intonation, les personnages puis ça, je les sens captivés. » (Vidéo E4S4, 7:48 à 7:57) Nous pouvons constater que l'étudiant saisit le sens de cette expérience, à l'aide de caractéristiques concrètes.

Lors de la conceptualisation abstraite, l'expérience est décrite de manière symbolique :

Je trouve ça très important surtout, de leur donner le goût de la lecture, vraiment. Au-delà d'apprendre à lire, ils sont encore en apprentissage à lire, encore à faire un peu de décodage, à lire les syllabes, les mots, les phrases. Mais au-delà de ça, ce qui est vraiment important, c'est d'avoir seulement le plaisir de lire. (Vidéo E4S4, 7:20 à 7:33)

Finalement, bien que peu présente, *l'observation réfléchie* apparaît dans le discours de l'étudiant, en tant que transformation du sens, dans la dimension perceptive. Dans cet extrait, l'étudiant parle d'une pratique vécue en stage, la correction des erreurs en

français oral, mais il ne se limite pas à la description de l'expérience. Il ajoute ce qu'il perçoit comme important dans cette pratique :

J'essaie de le faire directement, toujours sans dire « Oh! C'est pas le bon mot! » [...] Juste répéter ce que l'élève vient de dire, en disant le bon mot. Par exemple, en deuxième année, ce qui est très fréquent c'est utiliser « *sontaient* », « mes amis *sontaient* gentils » [...] Juste reprendre, reformuler avec la bonne façon. Faut pas qu'ils se sentent attaqués, non plus. (Vidéo E4S4, 6:24 à 6:51)

4.8.2.2 Les niveaux de réflexion

Nous avons vu que les propos de l'étudiant se situent davantage dans la saisie du sens que dans la transformation de celui-ci. En ce qui a trait aux niveaux de réflexion de Mezirow (1991), nous avons identifié des actions non réflexives (*introspection* et *agir pensé*) ainsi que des actions réflexives (réflexion sur les *contenus*, les *processus*, les *contenus et processus*, et les *prémisses*), tel que nous pouvons le voir à la figure 4.47.

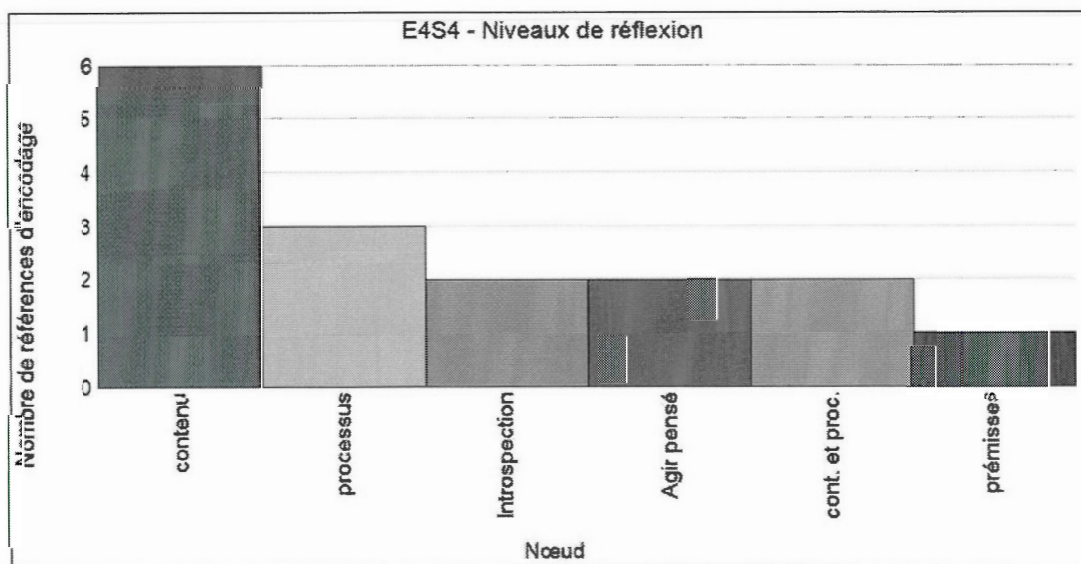


Figure 4.47 Niveaux de réflexion de l'étudiant lors de l'entretien E4S4

Cependant, nous pouvons voir qu'il y a davantage de propos de niveaux réflexifs (12 références sur 16 références). La réflexion sur les contenus est présente à six reprises, comme dans cet extrait où l'étudiant réfléchit sur la planification et sur le rôle que doit adopter l'enseignant dans le pilotage de celle-ci :

Justement... c'est la base de l'enseignement, vraiment, de piloter des situations d'enseignement, mais s'adapter aux élèves, finalement. Même si on planifie un beau canevas de SAE à l'écrit, parfois ça peut dévier, aller ailleurs selon la situation. Donc, c'est vraiment ça, guider les élèves dans leur cheminement, mais sans tout contrôler, on ne peut pas tout planifier, tout contrôler de toute façon, puisque ce sont des êtres humains! (Vidéo E4S4, 16:27 à 16:53)

La réflexion sur le contenu s'intéresse donc à *ce qu'est* l'action, en elle-même. Ici, l'action de piloter est analysée comme étant une action souple, où l'enseignant-guide doit s'adapter.

La réflexion sur les *processus* porte un regard sur *comment* est réalisée l'action. Dans l'extrait qui suit, l'étudiant répond à une question du superviseur quant à la place qu'occupe la réflexion dans sa pratique:

Une très grande place, je dirais! Même depuis mon premier stage [...], j'étais toujours, toujours en réflexion, on dirait. Les retours dans mon journal de bord et avec mon enseignante-associée. J'étais toujours, dans le fond, je me remettait toujours en question. (Vidéo E4S4, 26:06 à 26:21)

Nous pouvons donc observer qu'ici, l'étudiant explique *comment* la réflexion est vécue pour lui, ce qui correspond à une réflexion sur les *processus*.

Si nous retournons à la figure 4.47, nous notons que *l'introspection* est présente à deux reprises. Il s'agit de propos où l'étudiant traite de ses propres émotions ou sentiments face à une expérience : « J'aime les langues en général, mais le français aussi, notamment. J'ai toujours préféré ça aux mathématiques, par exemple. J'avais de la facilité en français. J'aime beaucoup l'écriture. » (Vidéo E4S4, 13:55 à 14:05)

L'*agir pensé* est aussi présent à deux reprises. Il s'agit d'un niveau que Mezirow considère comme non réflexif puisque la personne ne transforme pas le savoir, elle s'appuie simplement sur ses connaissances dans son propos. Dans cet extrait, l'étudiant explique la place du développement global de l'enfant : « Le développement global de l'enfant, oui. Ça, ça s'adressait surtout au préscolaire, parce que c'est la base, vraiment. On commence à développer les compétences qui vont les suivre après, tout le reste du primaire. Ça s'applique aussi au reste, surtout au premier cycle. » (Vidéo E4S4, 22:45 à 22:58)

La réflexion sur *les contenus et processus*, simultanément, a été identifiée à deux reprises. Il s'agit d'une réflexion où l'étudiant répond au *quoi* et *comment* d'une action, à l'intérieur du même propos. Cet extrait illustre ce type de réflexion, car l'étudiant explique la place de la langue (*quoi*) ainsi que la manière de l'utiliser dans le travail d'enseignant (*comment*).

Tant la communication orale que la communication écrite, ça fait partie de notre travail au quotidien. Pour s'exprimer, pour mieux expliquer des notions aux élèves et pour qu'eux nous les disent en retour, pour bien pouvoir les corriger, les reprendre, tant à l'oral qu'à l'écrit. Oui, à mon avis, la qualité de la langue, c'est la base. (Vidéo E4S4, 5:47 à 6:01)

Finalement, la réflexion sur les *prémisses* a été notée à une reprise et elle concernait l'objectif de l'amorce, dans la planification d'une situation d'enseignement. Cet extrait permet de voir que l'étudiant s'appuie sur les fondements du déclencheur d'une activité d'apprentissage : « Donner le goût de faire l'activité, après. C'est la base. » (Vidéo E4S4, 23:58 à 24:01)

4.8.2.3 Les connaissances métacognitives

Lors de cet entretien, l'étudiant 4 a mis à profit certaines connaissances métacognitives (Lefebvre-Pinard et Pinard, 1985). La figure 4.48 permet d'observer leurs occurrences.

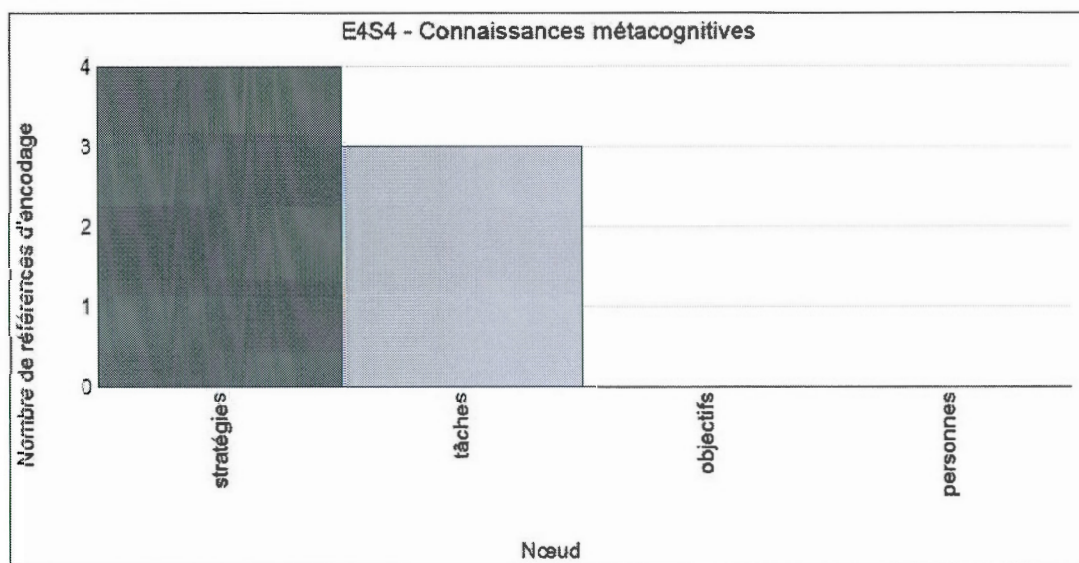


Figure 4.48 Connaissances métacognitives de l'étudiant lors de l'entretien E4S4

Nous pouvons donc constater que les connaissances relatives aux *stratégies* sont les plus nombreuses (4 références) suivies des connaissances sur les *tâches* (3 références). Les connaissances métacognitives sur les *stratégies* ont été mobilisées lors des réflexions sur les *contenus* et *processus* et lors des réflexions sur les *processus*, dont nous avons traité à la section précédente. Quant aux connaissances métacognitives sur les *tâches*, elles ont été mobilisées lors de la réflexion sur le *contenu* et lors de *l'agir pensé*. À nouveau, nous pouvons constater que cela correspond au modèle synthèse que nous avons présenté à la fin du chapitre II.

4.8.3 Synthèse du portrait de l'entretien E4S4

Nous allons maintenant reprendre le modèle de l'interaction entre les techniques d'entretien, les connaissances métacognitives et la réflexion, en présentant les résultats de l'analyse de cet entretien. La figure 4.49 illustre cela.

Cet entretien se caractérise donc par des questions d'élucidation visant surtout des informations relatives au *jugement*. Les principales connaissances métacognitives mobilisées sont les *stratégies* et les *tâches*. Par ailleurs, les étapes du processus réflexif les plus touchées sont l'expérience concrète et la conceptualisation abstraite. Quant aux niveaux de réflexion, l'étudiant a surtout eu recours à la réflexion sur les contenus.

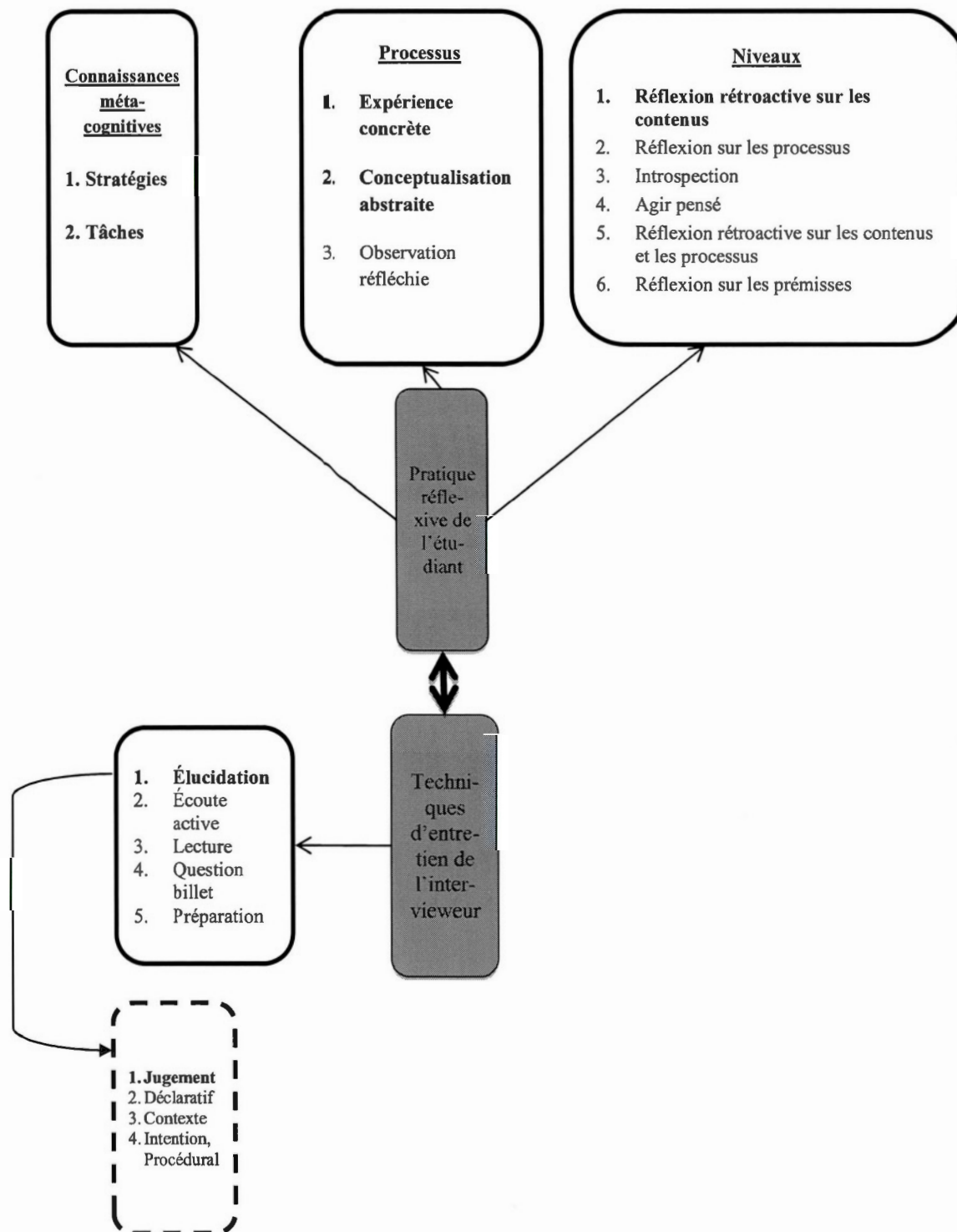


Figure 4.49 Interaction des composantes de l'entretien E4S4

4.9 L'entretien entre l'étudiant 4 et le didacticien 4 (E4D4)

L'étudiant 4 est le seul participant dont nous avons pu enregistrer trois entretiens, tel que nous l'avions prévu au départ. Nous allons donc décrire les différentes composantes de cet entretien de l'étudiant 4 avec le didacticien 4.

Il importe tout d'abord de rappeler que cet entretien traitait des billets portant sur les compétences 1 (culture), 2 (communication) et 3 (planification de situation d'enseignement-apprentissage). Lors de l'analyse de ces billets écrits à l'aide de la grille de codage de Kember (1999), nous avons relevé le 4^e niveau de réflexion dans le premier billet et le 7^e niveau de réflexion dans les deux autres.

4.9.1 Les techniques d'entretien du didacticien 4

Au moment de l'entretien, le didacticien 4 était chargé de cours à l'UQAM depuis trois ans et disposait d'une expérience de didacticien des langues et de superviseur de stage. Il avait suivi la formation offerte aux superviseurs, un an auparavant, à l'UQAM.

Préalablement à l'entretien, le didacticien avait lu le portfolio et préparé des questions à poser à l'étudiant 4. Il est important de noter que l'étudiant et le didacticien ne se connaissaient pas au moment de se rencontrer pour cet entretien. Nous avons proposé à l'étudiant 4 de trouver un didacticien intéressé à mener l'entretien, car ceux qu'il avait proposés n'étaient pas disponibles.

L'entretien s'est déroulé dans une salle de conférence de l'UQAM et il a été d'une durée de 44 minutes et 24 secondes, sans interruption. Les différentes compétences

ont occupé un temps bien différent. En effet, la compétence 3 a occupé 43.66 % de l'entretien, contre 32.61 % pour la compétence 1 et 23.55 % pour la compétence 2. L'entretien a donc exclusivement porté sur les compétences mentionnées ci-haut.

Lors de l'entretien, la place est davantage occupée par l'étudiant puisque ses propos ont couvert 54.56 % du temps. Les techniques d'entretien du superviseur ont occupé 37.43 % du temps de l'entretien et prennent surtout la forme de questions d'*élucidation* et d'*écoute active*. La figure 4.50 permet d'observer le nombre d'occurrences pour chaque technique employée.

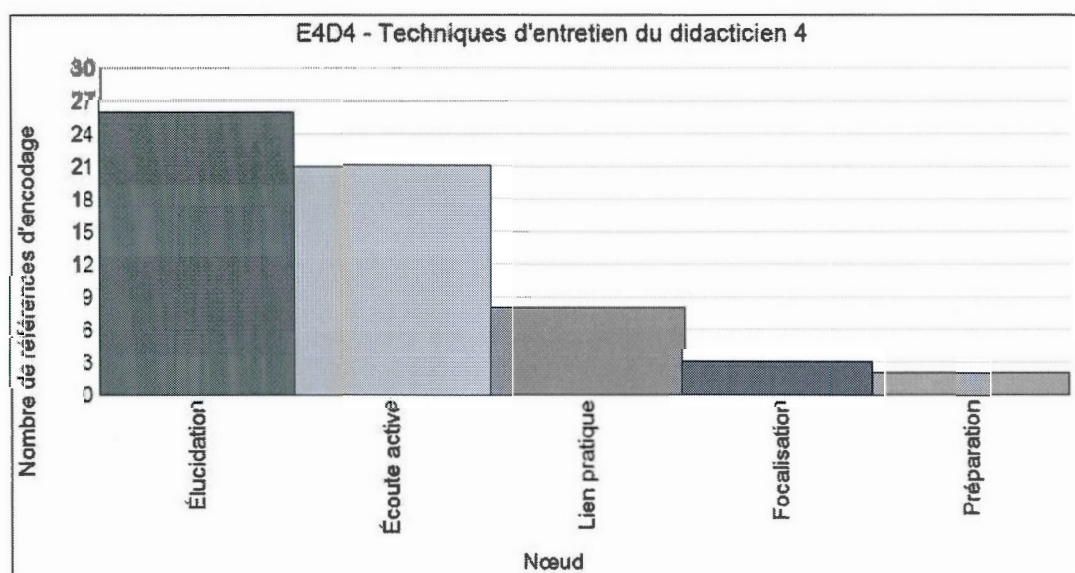


Figure 4.50 Techniques d'entretien du didacticien 4

Nous pouvons donc observer que l'*élucidation* est la technique la plus utilisée par le didacticien 4 (26 références). Les questions d'élucidation, d'après le modèle de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2011), concernent des informations satellites de l'action. Dans le cas de cet entretien, tous les types d'informations satellites ont été visés par les questions d'élucidation, comme le démontre la figure 4.51.

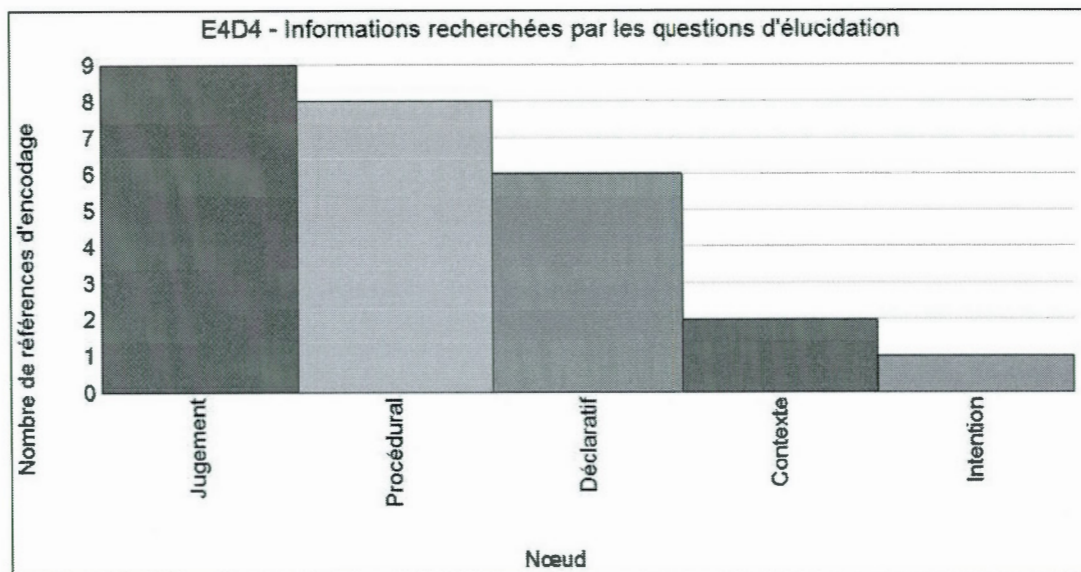


Figure 4.51 Informations recherchées par les questions d'élucidation du didacticien 4

Les questions d'élucidation visant le *jugement* sont les plus nombreuses (9 références) et elles visent à connaître l'opinion de l'étudiant quant à un sujet. Elles sont présentes dans la discussion sur la compétence 3 et sur la compétence 2. Dans l'extrait qui suit, le didacticien pose une question visant à connaître l'opinion de l'étudiant quant à la planification : « Toi comment tu vois ça, comme quelqu'un qui commence? Est-ce que... tu penses que le fait de planifier va t'aider à mieux enseigner, ou tu comptes.... comment tu le vois finalement? » (Vidéo E4D4, 17:59 à 19:09)

Les questions d'élucidation qui concernent le *procédural* de l'action sont aussi nombreuses (8 références) et elles visent à comprendre comment l'action se vit, les étapes qui la constituent. Elles apparaissent dans les propos portant sur les trois compétences. Dans l'extrait suivant, le didacticien questionne l'étudiant de manière à savoir comment il s'y prend pour développer l'esprit critique des élèves :

Puis tu parles aussi de permettre à l'élève de développer son esprit critique [...] Est-ce que tu as des occasions, jusqu'à maintenant, de pouvoir avoir une incidence, de par ton enseignement ou de par ta formation, de... d'être capable de développer l'esprit critique des élèves avec qui tu étais? » (Vidéo E4D4, 23:20 à 23:31)

Les questions *d'élucidation* concernant le *déclaratif* de l'action sont apparues pour les compétences 3 et 1. Ce type de question s'intéresse aux connaissances sur lesquelles s'appuie la personne dans la réalisation d'une action. L'extrait suivant en est un exemple explicite, puisque le didacticien cherche justement à connaître les savoirs qui permettent à l'étudiant de mieux connaître ses élèves : « Qu'est-ce qui, selon toi, dans ta formation initiale en entier... quels sont les savoirs, en fait qui t'ont permis ou te permettent de mieux comprendre les élèves? » (Vidéo E4D4, 26:54 à 27:04)

Les questions d'élucidation concernant le *contexte* ont été posées à deux reprises, lors de la discussion autour de la compétence 3 et visaient à établir les liens entre la planification et le contexte des stages : « Justement, est-ce que tu as eu des moments dans des stages, où là, par exemple, t'étais avec des enseignants associés qui t'ont dit, O.K. là tu as libre champ, c'est toi, à partir de ce que tu observes dans ta classe qui va déterminer les contenus [...] » (Vidéo E4D4, 3:41 à 3:53) Cependant, suite à cette question, le didacticien enchaîne avec une question de *jugement*, sans que l'étudiant ait réellement le temps de répondre en lien avec le *contexte* : « Te sentais-tu assez outillée, en terme de formation, pour faire des choix comme ça? » (Vidéo E4D4, 3:53 à 4:03) Malgré tout, l'étudiant a su répondre en tenant compte des deux questions.

Finalement, le didacticien a posé une question *d'élucidation* de *l'intention* de l'étudiant. Après que l'étudiant ait traité de l'importance de faire vivre des situations d'apprentissage ludiques et variées aux élèves, le didacticien a voulu vérifier l'intention derrière ces choix : « J'entends dans ce que tu me dis, il y a le fait d'être amusant, ou en tout cas, du moins d'aller chercher leur intérêt. Mais, tu parles d'un

film, est-ce que c'est parce que ça va chercher quelque chose qu'ils connaissent ou c'est parce que c'est amusant? » (Vidéo E4D4, 12:12 à 12:25)

Si nous revenons à la figure 4.48, nous pouvons aussi voir que *l'écoute active* est une technique employée de manière significative dans cet entretien. En effet, 21 références ont été répertoriées lors de l'analyse de l'enregistrement. Ces manifestations de l'écoute active se partagent en trois catégories : *non-verbales*, *verbales* et *validation*. La figure 4.52 nous permet de voir leur importance lors de l'entretien.

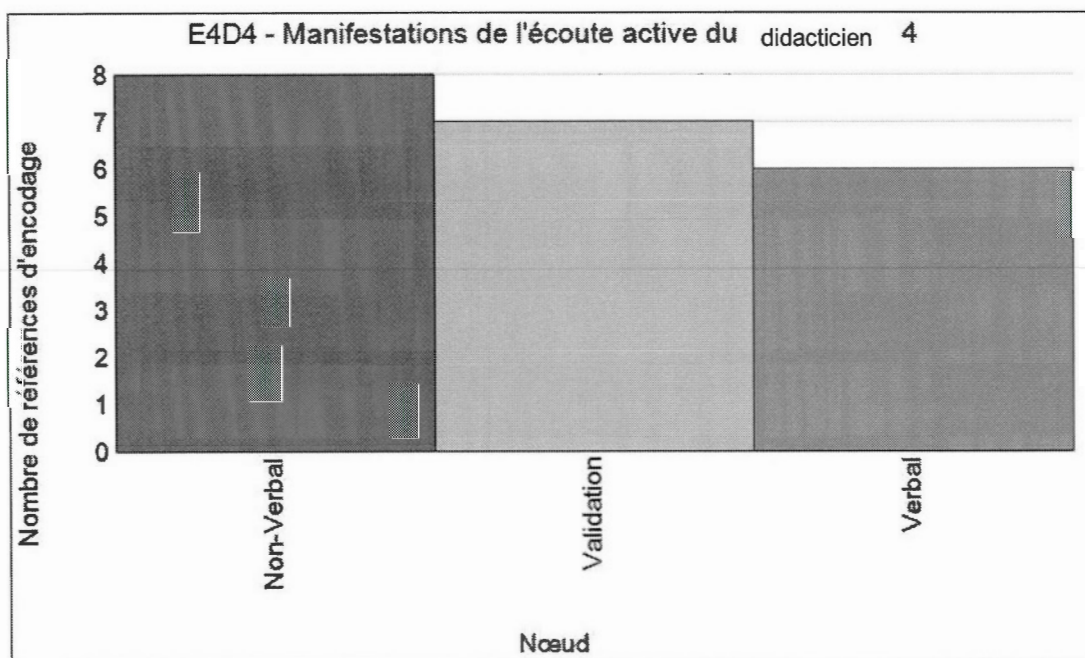


Figure 4.52 Manifestations de l'écoute active du superviseur 4

Les manifestations *non verbales* sont donc présentes à huit reprises; ce sont des hochements de tête et des sourires. La *validation* est présente à sept reprises et elle sert à reformuler le propos de l'étudiant afin d'en valider la compréhension. Il s'agit de phrases débutant généralement par « Ce que j'entends », « Ce que je comprends »,

et qui reprennent le propos précédemment énoncé par l'étudiant. Cela donne l'occasion à l'étudiant de confirmer ou de raffiner sa réflexion.

Finalement, les manifestations *verbales* d'écoute active sont l'interjection « hum, hum », l'adverbe « oui » et l'adjectif « excellent », visant à encourager l'étudiant à poursuivre son propos. Elles sont présentes à six reprises.

En retournant à nouveau à la figure 4.50, nous pouvons voir que la troisième technique, en ordre d'importance de fréquence, est le *lien avec la pratique* (8 références). Cette technique repose sur la communication d'un savoir pratique que possède l'intervieweur; elle est présente lors de la discussion concernant les compétences 1 et 3. L'extrait suivant en est un exemple : « Quand j'ai commencé à enseigner, on part un peu de ce qu'on voit dans le manuel [...] tu te donnes des points de repère, mais en même temps tu as tes élèves qui sont là, qui t'amènent [...] » (Vidéo E4D4, 4:58 à 5:15)

Quant à elle, la technique de la *focalisation* apparaît à trois reprises et prend la forme d'interventions de *proposition* d'autres thèmes. Dans ces cas, l'intervieweur soupçonne qu'un thème pourrait faire partie des idées de l'étudiant; il soulève donc ce sujet : « J'aimerais ça savoir en quoi tes passions sont un savoir pour enseigner? En quoi tu pourrais les considérer comme étant quelque chose qui fait de toi une professionnelle de l'enseignement? » (Vidéo E4D4, 20:13 à 20:22)

Il importe aussi de souligner que le didacticien 4 a pris la peine de mettre en place une *préparation*, à deux reprises. Tout d'abord, la première intervention visait à mettre en place l'ordre dans lequel les compétences seraient abordées, ainsi que de situer le moment où ont été écrits les billets. La deuxième intervention visait à situer, à nouveau, le moment de l'écriture du billet, avant d'amorcer la discussion autour de celui-ci.

Nous pouvons donc dire que le didacticien 4 a utilisé un large éventail de techniques d'entretien, tout au long de celui-ci. Néanmoins, nous pouvons dire que les questions d'*élucidation* et *l'écoute active* sont les techniques les plus caractéristiques de l'entretien.

4.9.2 La pratique réflexive de l'étudiant lors de l'entretien E4D4

Nous allons maintenant décrire la pratique réflexive de l'étudiant 4 lors de cet entretien. En premier lieu, nous allons nous intéresser aux étapes du processus d'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984). Par la suite, nous allons présenter les niveaux de réflexion (Mezirow, 1991) de même que les connaissances métacognitives mobilisées (Lefebvre-Pinard et Pinard, 1985).

4.9.2.1 Les étapes du processus d'apprentissage expérientiel

Lors de l'entretien avec le didacticien 4, la réflexion de l'étudiant est passée par les quatre étapes du processus d'apprentissage expérientiel, et ce, tout au long de l'entretien. Nous pouvons voir, dans la figure 4.53, que la *conceptualisation abstraite* (18 références) et *l'observation réfléchie* (17 références) sont les étapes s'étant le plus souvent manifestées.

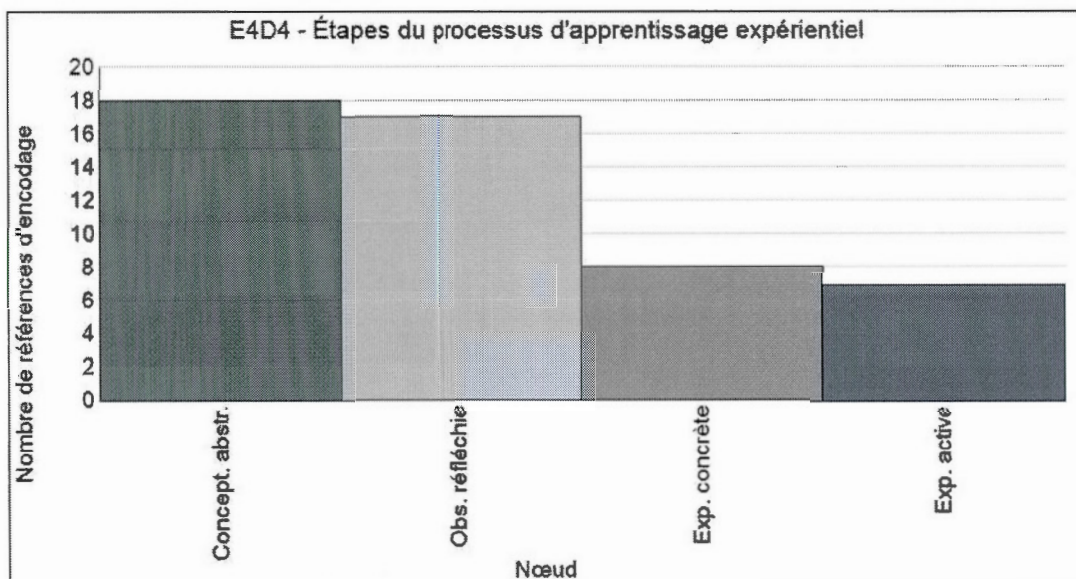


Figure 4.53 Étapes du processus d'apprentissage expérientiel de l'étudiant lors de l'entretien E4D4

Ces deux stades correspondent au pôle abstrait du processus. Comme nous l'avons dit au chapitre II, ces étapes s'appuient sur la dimension perceptive (pour l'*observation réfléchie*) et sur la dimension symbolique (pour la *conceptualisation abstraite*) de l'action.

Dans l'extrait suivant, la *conceptualisation abstraite* se présente suite à la description de la manière dont l'étudiant procède pour corriger les erreurs à l'oral des élèves : « Le but dans le fond, c'est qu'ils aiment parler. Qu'ils aiment la langue, à l'écrit, à l'oral. C'est pas que ce soit lourd, puis que chaque fois qu'ils parlent, qu'ils aient peur de faire une erreur, autant pour nous que pour eux. » (Vidéo E4D4, 38:15 à 38:22) L'étudiant a donc interprété l'action de corriger les élèves à l'oral pour en comprendre un sens nouveau, dans une dimension symbolique : celui de donner le goût aux élèves de bien parler.

L'observation réfléchie se présente comme une transformation du sens par une réflexion que fait l'individu, basée sur ses perceptions. Dans l'extrait qui suit, l'étudiant répond au didacticien, qui lui demande en quoi son amour de la lecture fait de lui un meilleur enseignant : « Oui, c'est entre autres ça, la lecture, qui m'a donné le goût d'avoir un meilleur français, à l'écrit et à l'oral. Surtout à l'écrit, j'aime beaucoup l'écriture aussi. À mon avis, oui, c'est ça qui permet d'enrichir le vocabulaire. » (Vidéo E4D4, 35:12 à 35:24)

L'expérience concrète est aussi présente, mais dans une moindre mesure (8 références). Cette étape correspond à la saisie du sens de l'action, en décrivant les caractéristiques tangibles d'une expérience. À ce stade, l'étudiant décrit une action, dans une dimension affective, car il a été lui-même acteur de cette action : « J'ai proposé une nouvelle notion à enseigner aux élèves [...] J'ai proposé à mon enseignante-associée, est-ce que je peux faire un petit enseignement là-dessus? [...] Donc là après, c'est moi qui a dû prendre les guides pédagogiques. [...] Donc là j'ai réussi à bâtir trois ou quatre périodes. » (Vidéo E4D4, 4:06 à 4:30)

Finalement, l'étape de l'expérimentation active est présente à sept reprises. Dans cette étape du processus, l'étudiant a transformé le sens de l'expérience par manipulation active externe, donc en décrivant le comportement qu'il adoptera dans le futur face à une action donnée. Dans cet extrait, l'étudiant explique comment il compte s'y prendre, lorsqu'il aura sa propre classe, pour faire une planification à long terme :

Planifier à long terme, pour toute une année scolaire, on n'a pas eu à le faire vraiment [...] C'est sûr qu'on a les outils, qu'on peut utiliser. On prend la progression des apprentissages, le tableau de la progression, le programme, évidemment. Il faut suivre ça. Mais, après ça, ça va me prendre de l'aide, ça c'est sûr, de mes collègues de niveau, par exemple. Qu'est-ce qui est pertinent d'enseigner en premier, quels sont les préalables pour telle notion, telle activité d'enseignement? (Vidéo E4D4, 2:30 à 3:07)

Nous pouvons donc dire que l'étudiant 4 a un propos principalement ancré dans l'abstrait, mais il importe de souligner qu'il passe par les quatre étapes du processus de l'apprentissage expérientiel.

4.9.2.2 Les niveaux de réflexion

Lorsque nous nous penchons sur les niveaux de réflexion présents dans les propos de l'étudiant 4 lors de cet entretien, nous constatons qu'ils passent par l'ensemble de ceux-ci. La figure 4.54 permet de voir le nombre de références pour chacun de ces niveaux.

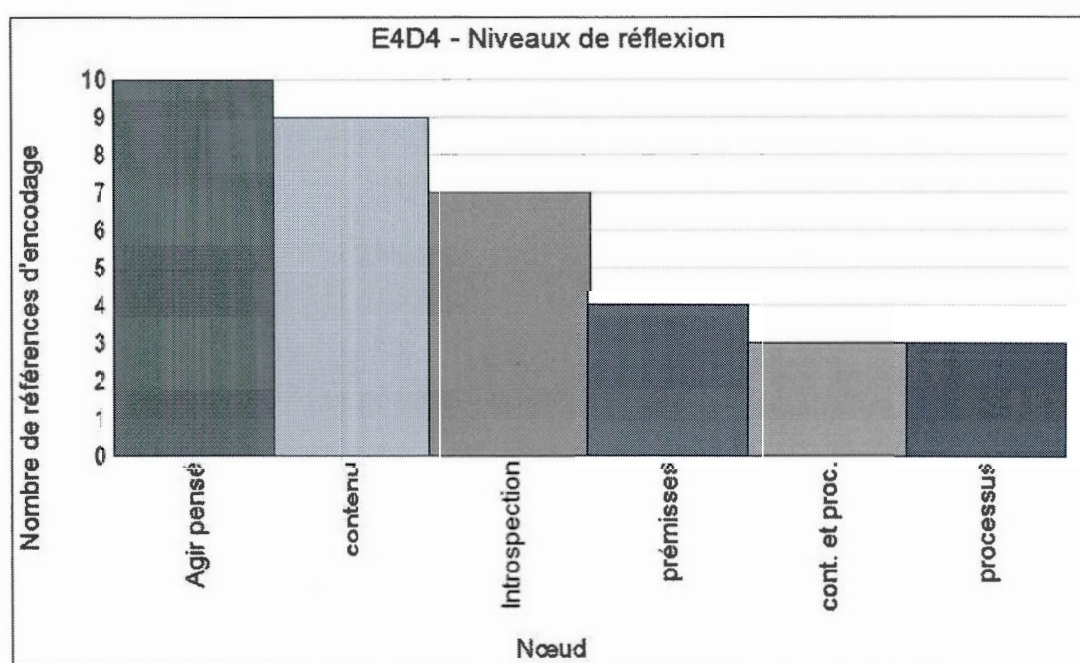


Figure 4.54 Niveaux de réflexion de l'étudiant lors de l'entretien E4D4

À la lecture de cette figure, nous pouvons constater que *l'agir pensé* et *l'introspection*, qui correspondent aux niveaux non réflexifs (Kember, 1999 ; Mezirow, 1991) sont présents respectivement dix et sept fois. Cependant, les niveaux réflexifs sont

davantage présents puisque la *réflexion sur le contenu* (9 références), la *réflexion sur les prémisses* (4 références), la *réflexion sur les contenus et les processus* (3 références) et la *réflexion sur les processus* (3 références) cumulent 19 références en tout.

Comme nous l'avons vu au chapitre II, lors de *l'agir pensé*, la personne pose un questionnement et puise dans ses connaissances pour y répondre, mais sans transformation du sens. Dans l'extrait suivant, l'étudiant discute des modalités de réalisation des situations d'apprentissage, en établissant le problème et en répondant à partir ses connaissances :

J'imagine que c'est pas facile, quand on bâtit nous-mêmes nos activités, au complet. Là oui, ça demande beaucoup de temps. C'est de réfléchir, O.K., ça serait quoi la meilleure manière d'amener ce contenu-là, est-ce qu'on commence grand groupe, est-ce qu'on commence seul? » (Vidéo E4D4, 16:53 à 17:11)

L'introspection concerne les propos que la personne tient sur elle-même, sans qu'il y ait de problématisation. Dans cet extrait, par exemple, l'étudiant parle d'une dimension de l'enseignement qui sera plus difficile pour lui : « Ça c'est un gros défi pour moi, j'avoue, planifier à long terme toute une année scolaire! » (Vidéo E4D4, 2:27 à 2:32) Cependant, plus loin dans l'entretien, l'étudiant définit le problème et porte une réflexion sur cette dimension. Il ne demeure pas au niveau de l'introspection.

Sur le plan des niveaux réflexifs, la *réflexion sur le contenu* est la plus présente. Ce type de réflexion pose un problème relativement au contenu de l'action. Dans l'extrait suivant, l'étudiant réfléchit à propos de la planification pédagogique basée sur les besoins des élèves plutôt que sur une progression linéaire, prévue à l'avance :

Oui, c'est toujours partir d'où ils sont en ce moment. Disons, au début de l'année, où ils sont. Qu'est-ce qu'ils ont vraiment bien acquis de l'année dernière? [...] Qu'est-ce qu'on doit faire maintenant? Est-ce qu'on doit absolument, justement, suivre une planification théorique ou on y va vraiment avec leurs besoins? C'est sûr que c'est mieux d'y aller avec leurs besoins. Moi, j'ai trouvé ça motivant! Puis, eux aussi, d'ailleurs! (Vidéo E4D4, 5:24 à 5:58)

La *réflexion sur les prémisses* repose sur une problématique liée aux raisons de l'action. L'extrait qui suit fait suite à celui qui précède et démontre que l'étudiant établit les fondements de la planification à partir des besoins des élèves : « Je trouvais ça pertinent, pour moi, parce que je sais que ça va vraiment les aider les élèves. Puis pour eux, je pense qu'aussi c'était plus signifiant. » (Vidéo E4D4, 6:05 à 6:11)

La *réflexion sur les contenus et les processus* est un type de réflexion où, simultanément, la personne traite des contenus et des processus inhérents à une action. Dans cet extrait, l'étudiant réfléchit à l'importance du bagage culturel de l'enseignant. Il explique ce qu'il doit être et comment il doit intervenir dans l'enseignement :

Au-delà de juste savoir O.K., j'ai une notion de grammaire, comment je l'enseigne aux élèves? Non, c'est pas ça être enseignant! Nous-mêmes faut être beaucoup plus solides, avoir des connaissances générales vraiment fortes, je pense. [...] Pour pouvoir après ça transmettre ça aux élèves, aller plus loin un peu avec eux. (Vidéo E4D4, 28:08 à 28:24)

Finalement, la *réflexion sur les processus* s'intéresse principalement à la manière dont se réalise une action. Dans le passage suivant, étudiant explique comment les passions d'un enseignant peuvent avoir un impact chez les élèves : « Une enseignante qui est motivée par ce... qu'elle dit aux élèves, finalement, c'est sûr que ça va paraître. Ça va aider les élèves aussi à développer leur curiosité. Le but, c'est pas de transmettre ma passion aux élèves, mais qu'ils découvrent eux-mêmes une passion, aussi. » (Vidéo E4D4, 22:15 à 22:28)

En somme, nous pouvons dire que les propos de l'étudiant 4 ont couvert plusieurs niveaux de réflexion du modèle de Mezirow (1991). Il y a aussi des propos des niveaux non réflexifs, mais ils sont un peu moins nombreux.

4.9.2.3 Les connaissances métacognitives

Nous allons maintenant regarder les connaissances métacognitives mobilisées lors de cet entretien. Tel que la figure 4.55 nous permet de le voir, les quatre types de connaissances ont été relevés dans les propos de l'étudiant 4.

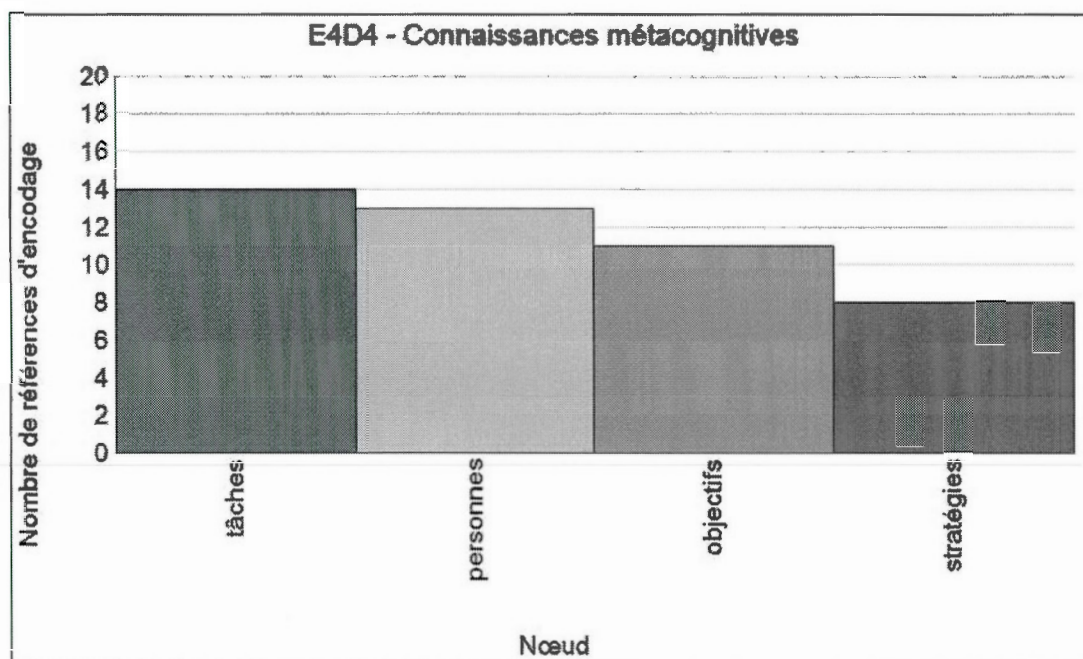


Figure 4.55 Connaissances métacognitives de l'étudiant lors de l'entretien E4D4

Les connaissances les plus présentes sont celles relatives aux *tâches*, avec quatorze références. Cependant, nous ne pouvons pas parler d'une tendance marquée puisque celles relatives aux *personnes* sont apparues à treize reprises, celles relatives aux *objectifs*, à onze reprises et celles relatives aux *stratégies*, à huit reprises. Il n'y a donc pas d'écarts majeurs entre chacun des types de connaissances métacognitives.

Comme cela s'est produit dans d'autres cas, les connaissances mobilisées sont en lien avec les niveaux de réflexion. En effet, il appert que *l'agir pensé* et la *réflexion sur le*

contenu sont les niveaux les plus présents et que ceux-ci mobilisent généralement des connaissances sur les *tâches*. *L'introspection*, qui est le 3^e niveau en importance dans l'analyse des propos de l'étudiant, nécessite le rappel de connaissances liées à la *personne*. Finalement, la réflexion sur les *prémisses* nécessite des connaissances sur les *objectifs* et celle sur les *contenus et processus*, des connaissances sur les *stratégies*.

4.9.3 Synthèse du portrait de l'entretien E4D4

À la suite du portrait que nous venons de faire de cet entretien, nous présentons le modèle de l'interaction des composantes analysées, à la figure 4.56.

Ainsi, les interventions de l'intervieweur lors de cet entretien sont principalement *l'élucidation* et *l'écoute active*. Les informations recherchées par les questions d'élucidation sont essentiellement le *jugement*, le *procédural* et le *déclaratif*. Sur le plan des connaissances métacognitives, tous les types ont été mobilisés. Quant aux processus engagés, il s'agit surtout de la *conceptualisation abstraite* et de l'observation réfléchie. Finalement, les niveaux de réflexion davantage atteints sont *l'agir pensé* (non réflexif au sens de la théorie de Mezirow), la *réflexion sur les contenus* et *l'introspection* (aussi non réflexive).

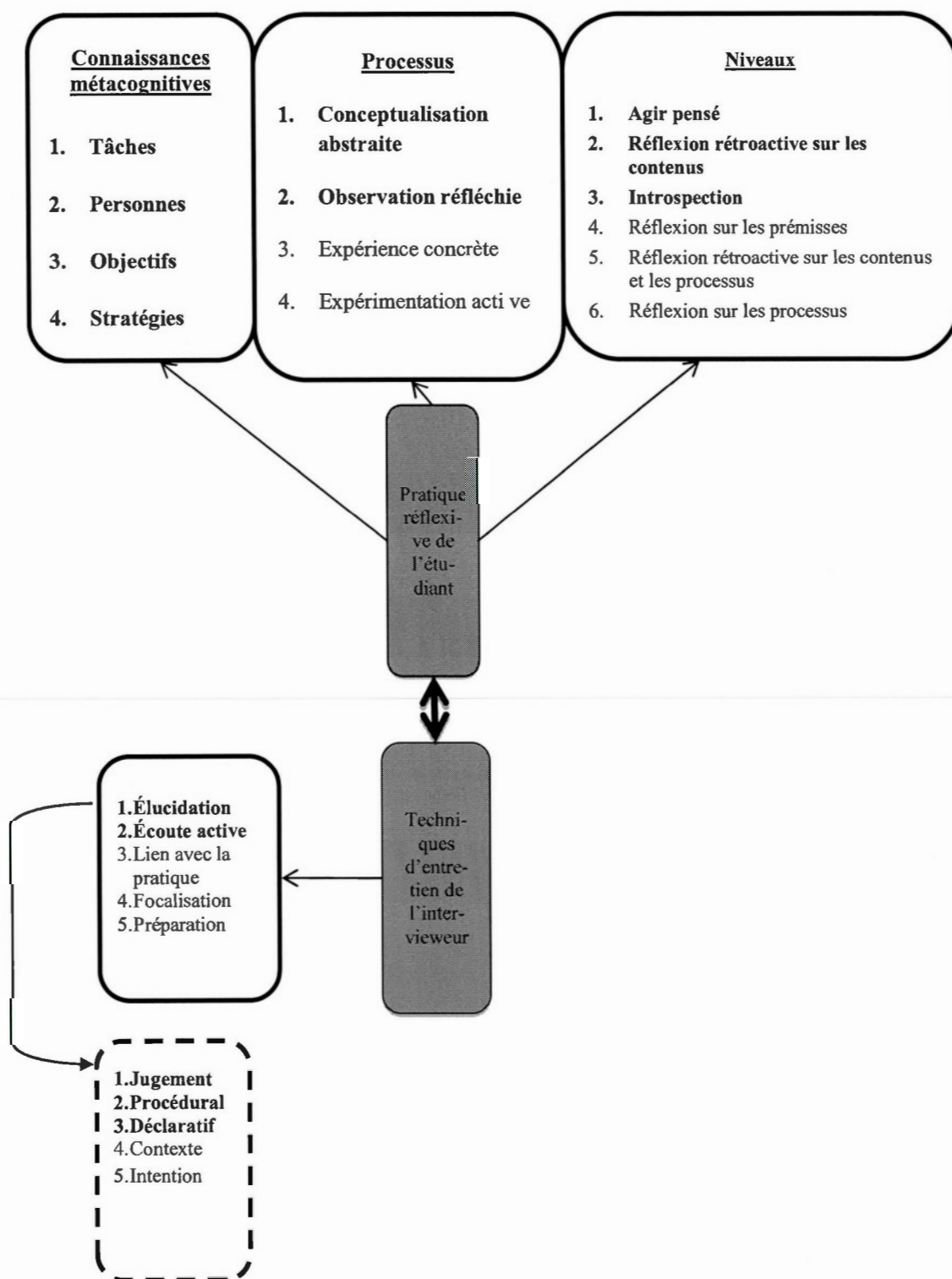


Figure 4.56 Interaction des composantes de l'entretien E4D4

CHAPITRE V

DISCUSSION

Le chapitre précédent nous a permis d'exposer les résultats de l'analyse de neuf cas d'entretien sur le portfolio. Pour chacun, nous avons fait le portrait des techniques d'entretien de l'intervieweur, puis nous avons décrit la réflexion des étudiants en fonction des niveaux, des processus et des connaissances métacognitives mobilisées.

Le présent chapitre présente une discussion sur les résultats obtenus, dans le but de répondre à nos objectifs de recherche, qui sont de:

- 1- décrire les modèles d'entretien;
- 2- décrire la pratique réflexive présente lors des entretiens;
- 3- faire le portrait des tendances et relations qui en émergent.²

Afin de simplifier la lecture de ce chapitre, nous utiliserons des sigles pour chacun des participants ainsi que pour chacun des entretiens, comme nous l'avons fait au chapitre précédent. Les quatre étudiants portent le sigle E suivi d'un chiffre de 1 à 4. Les deux didacticiens portent les sigles D1 et D4. Les quatre superviseurs portent le sigle S suivi d'un chiffre de 1 à 4. Finalement, les trois enseignants associés portent les sigles EA2, EA3 et EA4. Les entretiens portent un sigle correspondant aux participants impliqués. Par exemple, l'entretien entre l'étudiant 1 et le superviseur 1 porte le sigle E1S1.

² Il importe de rappeler que la petite taille de notre échantillon (neuf entretiens) ne nous permet pas de généraliser les tendances et relations observées.

5.1 Analyse de chacun des cas

5.1.1 L'entretien E1S1

L'entretien E1S1, d'une durée de 32 minutes et 38 secondes, s'est déroulé au bureau du superviseur 1 et a porté sur les billets des compétences 4 et 11, ainsi que sur d'autres sections du portfolio. Le superviseur 1 compte trois années d'expérience et a été choisi par l'étudiant 1. Il avait lu le portfolio de ce dernier, mais n'avait pas préparé de questions. Avant de débiter la discussion, il nous apparaît important de revoir le schéma montrant l'interaction des composantes de l'entretien E1S1 (voir figure 5.1.)

Nous pouvons constater que les connaissances métacognitives liées aux *objectifs* sont les moins nombreuses et cela s'explique sans doute par le fait que l'étudiant 1 réfléchit peu au niveau des *prémisses* (à deux reprises seulement), comme nous l'avons vu à la section 4.1. En effet, tel que présenté à la section 2.1.3, la réflexion sur les *prémisses* implique principalement l'activation des connaissances métacognitives relatives aux *objectifs*. Par ailleurs, puisque l'étudiant 1 a surtout réfléchi au niveau de *l'agir pensé*, il est normal de retrouver un nombre plus important de connaissances métacognitives liées aux *tâches*. Rappelons que *l'agir pensé* n'est pas en lui-même réflexif, car il est centré sur la tâche, sans modification des schèmes ou des perspectives de sens (Mezirow, 2001).

Par contre, il est intéressant de noter les différences de niveaux, pour chacune des compétences, entre les réflexions écrites dans les billets du portfolio et les réflexions faites à l'oral, lors de l'entretien. Tout au long de ce chapitre, nous vous présenterons des tableaux semblables au tableau 5.1., et ce, pour chacun des cas.

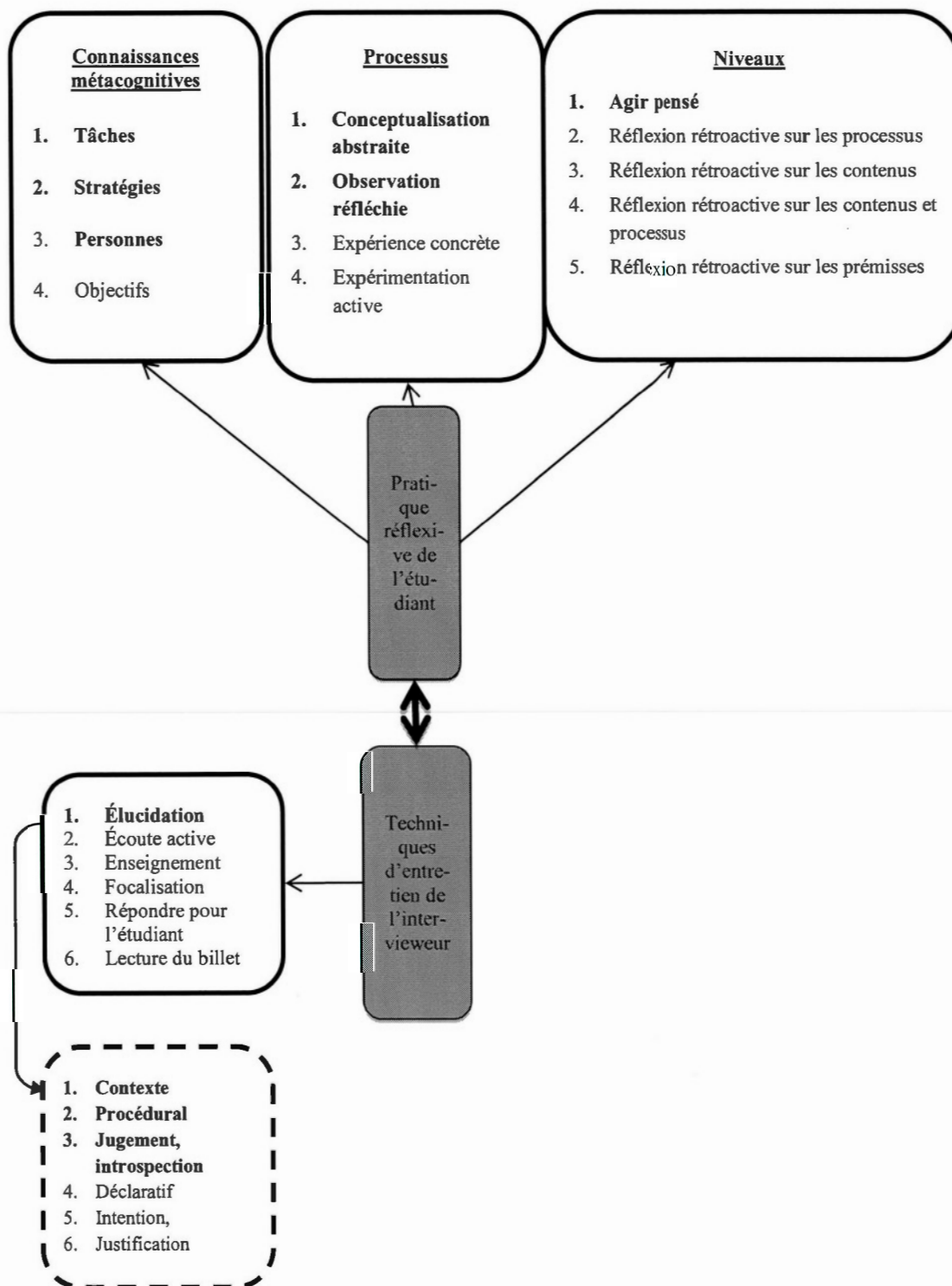


Figure 5.1 Modèle de l'interaction des composantes de l'entretien E1S1

Tableau 5.1
Niveaux de réflexion de l'étudiant, à l'écrit et à l'oral,
pour chaque compétence de l'entretien E1S1

	Niveau de réflexion du billet de la compétence 4	Niveau de réflexion du billet de la compétence 11
À l'écrit dans le portfolio	7 ^e	
À l'oral lors de l'entretien	6 ^e (S1)	7 ^e (S1)

Les tableaux permettent d'observer des changements pour cet étudiant, puisque chaque colonne indique le niveau de réflexion (d'après la grille de codage de Kember, 1999) pour chaque compétence visée par l'entretien et ce, à l'écrit sur la première ligne et à l'oral, sur la deuxième ligne. Cette deuxième ligne permet aussi de rappeler qui était l'intervieweur (entre parenthèses), au moment où cette compétence a été discutée en entretien. Lorsqu'une case est marquée d'un X, cela signifie que nous n'avons pas retrouvé d'élément réflexif dans les écrits ou dans les propos de l'étudiant.

Ainsi, à propos de la compétence 4, l'étudiant 1 a écrit un billet dont le niveau de réflexion est évalué comme étant le plus élevé de la grille de codage de Kember (1999), soit le 7^e niveau (sur les *prémisses*). Lors de l'entretien avec le superviseur 1, par contre, les réflexions portant sur cette compétence sont évaluées

comme étant du 6^e niveau (sur les *contenus* et *processus*). Il ne s'agit pas d'un écart important, car les propos se situent dans les deux cas à des niveaux réflexifs élevés, d'après le modèle de Mezirow (1991).

En ce qui a trait aux réflexions écrites portant sur la compétence 11, nous avons évalué qu'elles ne présentaient pas d'élément réflexif en regard de la grille de codage de Kember (1999). Par contre, à l'oral, les réflexions sont évaluées comme atteignant le 7^e niveau (sur les *prémisses*). Cela nous apparaît comme un écart important.

Il est possible d'expliquer cet écart par le fait que le superviseur ait mentionné explicitement à l'étudiant que ce billet ne rencontrait pas ses exigences, en terme de pratique réflexive, tout en lui proposant une piste pour poursuivre la réflexion :

Et puis, mais ce qui m'intéresse maintenant, après ça, c'est toi, ton... ta réflexion face à quelque chose que tu as lu. Là je sais que tu as énuméré des articles, mais est-ce que ça... c'est déjà arrivé que tu as lu un article là-dedans... avec lequel t'étais pas d'accord? [...] Moi ce qui, ce que je trouve qui est manquant là, c'est vraiment ce que tu me dis, c'est que Vive le Primaire est un outil pour susciter la réflexion et voici à quoi... je réfléchis lorsque je lis. (Vidéo E1S1 19 :00 à 19 :15 et 21 :40 à 21 :54)

Suite à cette intervention visant l'*élucidation*, l'étudiant 1 répond en faisant le lien avec les raisons qui motivent la lecture du périodique dont il est question dans le billet. Il ajoute donc une réflexion sur les *prémisses* qui n'était pas présente à l'écrit. En effet, l'étudiant explique qu'il lit l'ouvrage parce que celui-ci est publié par un organisme faisant la promotion de la professionnalisation de l'enseignement, et que cela rejoint ses valeurs, ses croyances. Les résultats de la recherche de Duijnhouwer, Prins et Stokking (2012) corroborent ces observations. En effet, il appert que la rétroaction qui inclut des stratégies afin de bonifier la réflexion d'un étudiant favorise la prise de conscience, par celui-ci, de certains éléments manquant dans la réflexion. Cependant, les résultats de cette étude démontrent que ce n'est pas le type de stratégie proposé par l'intervieweur qui a le plus d'influence, mais bien le fait que l'étudiant reçoive une rétroaction lui indiquant qu'il doit poursuivre sa réflexion. Dans le cas de

la présente recherche, seul le superviseur 1 a donné une rétroaction sur la réflexion présente à l'écrit. Cela s'explique probablement par le fait que ce superviseur connaît bien les exigences liées à l'écriture des billets du portfolio du BÉPEP, à l'UQAM.

5.1.2 L'entretien E1D1

L'entretien E1D1, d'une durée de 45 minutes et 15 secondes, s'est déroulé au bureau du didacticien 1 et a porté sur les billets des compétences 1, 2 et 3, ainsi que sur d'autres sections du portfolio. Le didacticien 1 compte deux années d'expérience à ce poste et quatre années à titre de conseiller pédagogique d'une commission scolaire. Il a été choisi par l'étudiant 1, car ces derniers travaillent ensemble sur différents projets de recherche. Le didacticien 1 avait pris connaissance du portfolio de l'étudiant 1, mais n'avait pas préparé de questions.

Le schéma ayant présenté l'interaction des composants de l'entretien au chapitre IV, pour l'entretien E1D1, est repris à la figure 5.2.

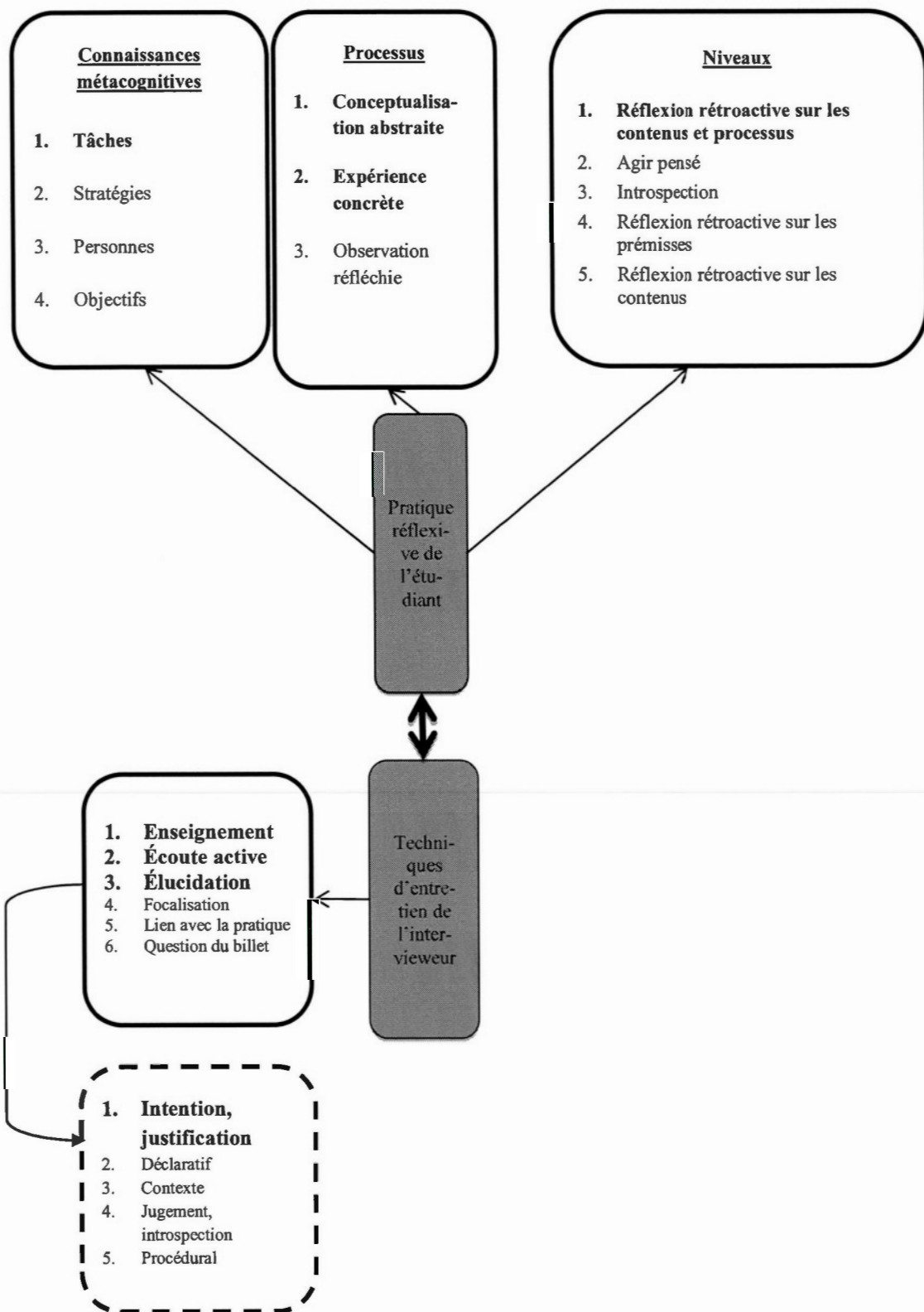


Figure 5.2 Modèle de l'interaction des composantes de l'entretien E1D1

Nous notons tout d'abord que *l'enseignement* est la technique la plus utilisée par le didacticien 1 lors de cet entretien. Cependant, il est difficile d'établir une relation entre ce type d'intervention et la pratique réflexive de l'étudiant. En effet, lorsque l'intervieweur intervient en donnant de l'information à l'étudiant, ce dernier n'est pas amené à répondre, à émettre ses réflexions sur le sujet. Il reçoit l'information et nous ne pouvons pas analyser ce à quoi il réfléchit au même moment. Il en va de même en salle de classe, lorsque l'enseignant utilise un questionnement de type magistral: ce dernier expose alors son raisonnement sous la forme de questions (souvent fermées) et l'apprenant n'a que peu de contrôle sur la discussion, puisque c'est le maître qui connaît la bonne réponse (Maulini, 2005).

D'autre part, l'utilisation de *l'écoute active* est elle aussi importante dans le cadre de cet entretien. Cela favorise, en contre-partie, le rétablissement de l'interaction dans la discussion, en donnant l'occasion à l'intervieweur de prendre connaissance du raisonnement de l'étudiant, afin d'élaborer conjointement la suite du questionnement (Ibid.). Pour Maulini (2005), il n'y a pas de manière évidente de poser les bonnes questions, mais il importe cependant que le questionnement s'élabore conjointement à l'intérieur de l'interlocution. Il nous apparaît que c'est cela qui a pu se produire dans cet entretien, puisque les techniques *d'enseignement* et *d'écoute active* ont cohabité.

Comme nous l'avons mentionné à la section 4.2, les connaissances liées aux *tâches* sont les plus nombreuses à être mobilisées, et cela est certainement dû à la présence importante de propos situés au niveau de la *réflexion sur les contenus et les processus* et au niveau de *l'agir pensé*. Ces connaissances auraient aussi pu se rattacher aux réflexions sur le *contenu*, or elles sont ici plutôt rares. De plus, nous pouvons constater que les connaissances liées aux *objectifs* sont peu nombreuses, étant donné la présence plus limitée des propos réflexifs liés aux *prémisses*.

Il est intéressant de noter que deux des trois références d'encodage sur les *prémisses* sont situées dans la partie de l'entretien portant sur d'autres aspects que les billets qui avaient été choisis pour cette recherche (à savoir la rubrique sur le stage hors Québec). Il est donc possible que la réflexion de l'étudiant soit amenée à un plus haut niveau lorsque le contexte de celle-ci est plus cher à l'étudiant. La recherche a déjà établi l'importance de diversifier les éléments sur lesquels les étudiants en enseignement doivent réfléchir (Kaasila et Lauriala, 2012 ; Mansvelder-Longayroux, Beijgaard et Verloop, 2007). Il appert aussi que les thèmes de réflexion favorisant l'émergence de l'identité professionnelle, tels que des récits autobiographiques, favorisent du même coup une réflexion vaste et profonde (Kaasila et Lauriala, 2012). Dans le cas de la section portant sur le stage hors Québec, l'étudiant a eu l'occasion de comparer deux systèmes d'éducation très différents (celui du Québec et celui d'un pays d'Afrique) et de réfléchir aux éléments davantage liés à ses valeurs éducatives à lui. Il pourrait donc s'agir d'un texte réflexif, témoignant de la construction de l'identité professionnelle de l'étudiant.

Par ailleurs, les connaissances liées aux *personnes* concernent principalement les propos d'*introspection* et celles sur les *stratégies*, les propos sur les *processus*. Il semble donc que l'utilisation des connaissances métacognitives soit liée aux niveaux de réflexion engagés par l'étudiant. D'ailleurs, la définition des connaissances métacognitives liées aux personnes de Lefebvre-Pinard et Pinard (1985) évoque non seulement les connaissances de la personnes sur elle-même, mais aussi la prise de conscience d'un individu de son état émotif lors de la réalisation d'une tâche et de l'impact de cet état sur sa performance. Cette définition correspond en partie à celle du processus d'introspection de Mezirow (2001), puisqu'il s'agit de la pensée qui porte sur nous-mêmes et notre état émotif. Cependant, la nuance entre ces deux concepts apparaît sur le plan de la réflexion, car selon Mezirow, il doit y avoir problématisation, c'est-à-dire que certaines connaissances doivent être remises en

question afin de répondre à un problème. Ceci n'est pas systématiquement le cas, dès lors que les connaissances métacognitives sur la *personne* sont mobilisées.

En ce qui a trait aux connaissances liées aux *stratégies*, Lefebvre-Pinard et Pinard (1985) considèrent qu'il s'agit des connaissances sur les stratégies à mettre en œuvre dans une tâche donnée, mais aussi des stratégies métacognitives qui permettent de réguler la progression jusqu'à l'atteinte du but de cette tâche. Ces deux types de connaissances sur les stratégies rejoignent la définition de la réflexion sur les *processus* de Mezirow (2001), qui traite d'un examen de notre fonctionnement cognitif lors de la réalisation d'une tâche et d'une évaluation de l'efficacité de celui-ci.

À nouveau, il nous semble que la mobilisation de connaissances sur les *stratégies* n'entraîne pas systématiquement la problématisation propre à la réflexion selon Mezirow (2001). Par contre, les connaissances métacognitives principalement activées par l'étudiant ne correspondent pas aux visées de l'élucidation du didacticien 1, qui était l'*intention* et la *justification*. En effet, nous nous serions attendues à ce que l'étudiant utilise des connaissances relatives aux *objectifs* pour répondre à ces questions. Or, les connaissances principalement employées concernent les *tâches*. Lorsque nous observons les niveaux et les processus de réflexion, nous notons aussi que l'étudiant 1 réfléchit sur les *contenus* et les *processus* de l'action, à l'aide de *l'expérience concrète* mais aussi de la *conceptualisation abstraite*. Il semble donc que l'étudiant, lors de cet entretien, ait été capable de réfléchir à ses actions en allant jusqu'à un niveau élevé, soit le 6^e niveau de Kember (1999), tout en étant capable d'abstraction (Kolb, 1984). Tout comme pour les connaissances métacognitives, nous pouvons aussi noter que l'étudiant 1 ne parvient pas à mobiliser le processus de la réflexion sur les *prémisses* de l'action, comme le souhaitait probablement l'intervieweur lorsqu'il l'a questionné au sujet de ses *intentions* et de ses *justifications*.

Nous croyons que l'étudiant 1 a pu avoir de la difficulté à mettre en œuvre des habiletés de contrôle appropriées lorsqu'il répondait à ces questions. En effet, les habiletés de contrôles sont les opérations mentales relevant du pôle procédural de la métacognition et elles permettent entre autres à la personne de s'assurer de répondre au but d'une tâche (Doly, 2006). En effet, lorsqu'une question portant sur *l'intention* ou la *justification* a été posée par le didacticien 1, l'étudiant s'est fait sa propre représentation de ce qui était demandé. Il appert que cette représentation ne correspondait pas totalement à celle de l'intervieweur. Plusieurs recherches se sont intéressées aux conditions permettant la mise en œuvre optimale de la métacognition et l'une des plus importante serait la présence d'un profil motivationnel positif (Bouffard-Bouchard, 2001). Les deux dimensions les plus significatives du profil motivationnel sont le sentiment d'auto-efficacité et les buts que la personne vise à atteindre. Nous croyons donc que le contexte de l'entretien sur le portfolio entre l'étudiant 1 et le didacticien 1 a pu influencer le profil motivationnel de l'étudiant. En effet, il est possible que le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant ait été affecté (positivement ou négativement) par le fait qu'il agit à titre d'auxiliaire de recherche pour le didacticien. D'autre part, les buts visés par l'étudiant n'étaient peut-être pas ceux proposés par cette recherche et ils touchaient peut-être la volonté de bien paraître aux yeux du didacticien. En somme, Bouffard-Bouchard (Ibid.) signale qu'un fonctionnement métacognitif optimal repose non seulement sur les habiletés requises, mais aussi sur les croyances qu'entretient la personne relativement à celles-ci.

Lorsque nous nous intéressons aux niveaux de réflexion à l'écrit et à l'oral, pour chacun des billets, nous pouvons dire que l'entretien favorise ou maintient généralement une réflexion de haut niveau, comme nous le voyons dans le tableau 5.2.

Tableau 5.2
Niveaux de réflexion de l'étudiant, à l'écrit et à l'oral,
pour chaque compétence de l'entretien E1D1

	Niveau de réflexion du billet de la compétence 1	Niveau de réflexion du billet de la compétence 2	Niveau de réflexion du billet de la compétence 3
À l'écrit dans le portfolio	7 ^e	5 ^e	
À l'oral lors de l'entretien	7 ^e (D1)	6 ^e (D1)	(D1)

Le billet portant sur la compétence 1 présentait le niveau de réflexion le plus élevé de la grille de codage de Kember (1999), soit le 7^e niveau (sur les *prémises*), ce qui a aussi été le cas lors de l'entretien sur ce billet. Par la suite, le billet portant sur la compétence 2 présentait le 5^e niveau de réflexion (sur les *processus*) à l'écrit, alors qu'il atteignait le 6^e niveau (sur les *contenus et processus*) à l'oral. Cependant, le billet portant sur la compétence 3 ne comportait aucun propos réflexif à l'écrit, selon la grille de codage de Kember (1999) et la discussion qui le concernait dans l'entretien n'a pas permis de changements de ce côté. Cette partie de l'entretien a d'ailleurs été la plus courte et traitait explicitement d'une activité planifiée par l'étudiant lors de l'un de ses stages et non pas, de manière plus large, de la compétence 3 portant sur la planification de situations d'enseignement apprentissage.

La discussion a donc été tournée vers l'activité dont il était question dans le billet, au niveau de *l'agir pensé*.

Nous croyons que dans ce contexte, il serait important que l'intervieweur recadre la discussion sur la compétence dont il est question, afin d'amener la réflexion de l'étudiant à un niveau plus élevé. Il pourrait s'agir, comme nous l'avons dit dans le cadre du cas précédent, de guider l'étudiant en lui proposant les stratégies appropriées à l'élaboration d'une réflexion de plus haut niveau (Duijnhouwer, Prins et Stokking, 2012). D'ailleurs, une recherche-action portant sur l'évaluation à l'oral menée par Singh (2008) a permis de soulever l'importance pour les étudiants d'être bien guidés lors des entretiens. Cela leur permet de savoir s'ils sont sur la bonne voie ou pas, et de se réajuster le cas échéant. D'ailleurs, dans un article visant l'évaluation de recherches sur la pratique réflexive des enseignants Marcos, Sanchez et Tillema (2011), ont établi que la pertinence de ce concept est peu soutenue par des données scientifiques et qu'il demeure flou pour les enseignants eux-mêmes. Il importe donc de soutenir cette pratique en déterminant précisément ce en quoi elle consiste et en élaborant des modèles opérationnels. À ce jour, il appert que les enseignants ne savent pas exactement comment comprendre et améliorer leur propre pratique réflexive. Les résultats de notre recherche abondent dans le même sens: l'étudiant 1 a écrit un billet dont le sujet traite spécifiquement d'une activité ou d'une situation vécue dans la pratique et il a discuté de la compétence sous cet angle. Or, si nous souhaitons que le niveau de réflexion soit plus élevé et qu'il atteigne ultimement la réflexion sur les *prémisses*, il importe de le guider en lui indiquant clairement quelles sont les attentes à son égard.

5.1.3 L'entretien E2EA2

L'entretien E2EA2, d'une durée de 22 minutes, s'est déroulé dans les locaux de l'école où travaille l'enseignant associé 2 et a porté sur les billets des compétences 2, 6 et 9. L'enseignant associé 2 compte 30 années d'expérience et il suit régulièrement les formations offertes par les universités d'où proviennent ses stagiaires. Il a été choisi par l'étudiant 1, puisque ce dernier a fait son 4^e stage avec lui. Il avait survolé le portfolio de l'étudiant 1, mais n'avait pas préparé de questions. Avant d'entreprendre la discussion autour de l'entretien E2EA2, nous présentons la figure 5.3, qui permet de voir l'interaction des composantes pour ce cas.

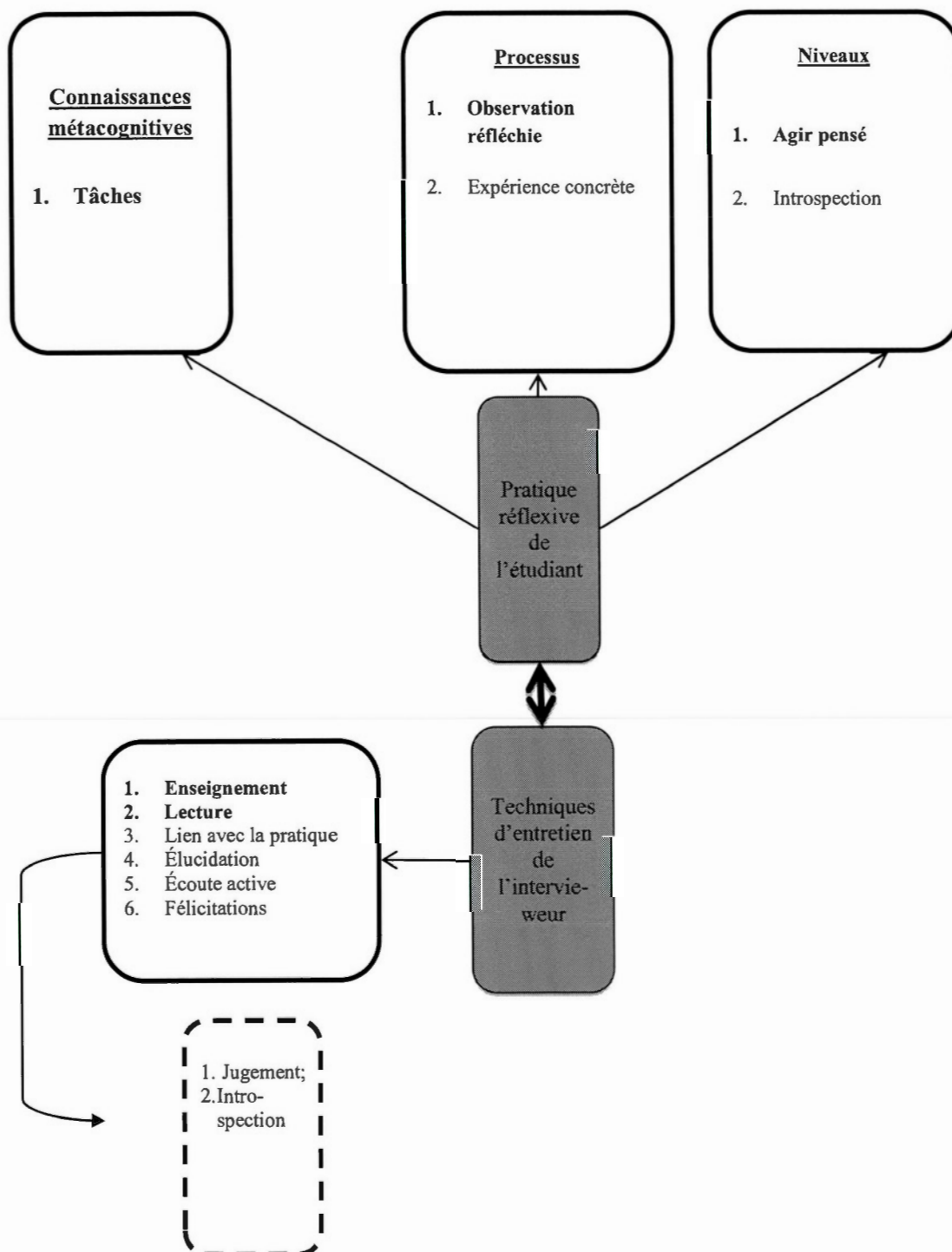


Figure 5.3

Modèle de l'interaction des composantes de l'entretien E2EA2

Comme le démontre la figure 5.3, peu de connaissances métacognitives ont été mobilisées par l'étudiant lors de cet entretien (5 références d'encodage relatives aux connaissances métacognitives sur les *tâches*). Il est possible que leur petit nombre soit lié à l'absence de propos réflexifs. En effet, en observant la case des niveaux de réflexion de la figure 5.3, nous notons que les propos de cet entretien se situaient au niveau de *l'agir pensé* et de *l'introspection*. De plus, les connaissances sur les *tâches* ont toutes été mobilisées lors de *l'agir pensé*. Cela confirme donc l'interaction entre les connaissances métacognitives et les niveaux de réflexion que nous avons présentée dans le modèle synthèse apparaissant à la figure 2.4.

Ainsi, même lorsque les propos ne sont pas réflexifs au sens de la théorie de Mezirow, il est possible que la personne mobilise des connaissances métacognitives sur les *tâches*, bien qu'elles ne se soient pas modifiées au fil des propos. En effet, la métacognition implique non seulement des métaconnaissances, mais aussi des habiletés de contrôle qui impliquent une distanciation réflexive (Doly, 2006). Cependant, ce contrôle peut être plus ou moins présent et explicite selon le niveau d'expertise de la personne, ainsi qu'en fonction de différents facteurs, tels que la motivation et le contexte de l'utilisation de la métacognition. Nous pouvons donc penser que l'étudiant 2 a pu utiliser ses connaissances métacognitives, sans pour autant mettre en œuvre des habiletés de contrôle et de régulation témoignant de sa réflexion.

De plus, l'entretien dont nous venons d'exposer les résultats démontre que les niveaux de réflexion ne sont pas toujours maintenus ou soutenus par la discussion avec un intervieweur. Le tableau 5.3 nous permet de voir les niveaux de réflexion de l'étudiant 2, à l'écrit et à l'oral, pour chacune des compétences.

Tableau 5.3
Niveaux de réflexion de l'étudiant, à l'écrit et à l'oral,
pour chaque compétence de l'entretien E2EA2

	Niveau de réflexion du billet de la compétence 2	Niveau de réflexion du billet de la compétence 6	Niveau de réflexion du billet de la compétence 9
À l'écrit dans le portfolio			4 ^e
À l'oral lors de l'entretien	(EA2)	(EA2)	(EA2)

Dans le cas de l'entretien avec l'enseignant associé 2 (EA2), le seul billet qui présentait des propos réflexifs (du 4^e niveau) était celui de la compétence 9. Il s'est avéré que l'entretien sur celui-ci n'a pas permis à l'étudiant de maintenir ce niveau de réflexion, puisque les propos ont atteint le niveau de l'*agir pensé*, qui n'est pas réflexif. De plus, les deux autres billets ne comportaient pas de propos réflexifs, à l'écrit comme à l'oral, lors de l'entretien.

Ainsi, les techniques employées par l'intervieweur ne semblent pas avoir favorisé la pratique réflexive de l'étudiant, qui n'a pas atteint un niveau plus élevé lors de l'entretien. Nous pouvons voir, à la lecture de la figure 5.3, que l'enseignant associé 2 utilise surtout *l'enseignement* et la *lecture des billets*. Il utilise peu de questions *d'élucidation* et, lorsque c'est le cas, les informations recherchées sont relatives au *jugement* et à *l'introspection*. Nous pouvons donc dire que les techniques d'entretien

de l'enseignant associé 2 relèvent d'avantage de l'appréciations des billets écrits plutôt que d'un questionnement au sujet de ceux-ci. De plus, l'enseignant associé 2 adopte une posture davantage orientée vers la transmission de savoirs que vers la recherche de ce que l'étudiant a appris et compris au fil de l'écriture de son portfolio. Il est possible que l'enseignant associé 2 n'ait pas bien saisi l'objectif de l'entretien ou qu'il ait adopté la posture qu'il favorise dans l'encadrement quotidien de son stagiaire.

Malgré tout, l'étudiant a fait appel à quelques connaissances métacognitives relatives aux *tâches*, lorsqu'il faisait l'*observation réfléchie* de ses actions ou lorsqu'il était au niveau de l'*agir pensé*. Nous pouvons donc supposer qu'il aurait été possible de questionner l'étudiant de manière à passer à un niveau de réflexion supérieur, puisque le processus de l'apprentissage expérientiel était amorcé et que certaines connaissances métacognitives avaient été mises à contribution. D'ailleurs, nous allons maintenant voir que suite aux techniques d'intervention du superviseur 2, l'étudiant 2 arrive à un niveau de réflexion plus élevé.

5.1.4 L'entretien E2S2

L'entretien E2S2, d'une durée de 23 minutes et 8 secondes, s'est déroulé dans une aire commune d'un pavillon de l'UQAM et a porté sur les billets des compétences 2, 4 et 11. Le superviseur 2 compte 28 années d'expérience et bien qu'il n'ait pas souvenir d'avoir suivi une formation particulière dans ce domaine, il participe régulièrement à des projets de recherche portant sur la formation initiale des enseignants. Il a été choisi par l'étudiant 2, puisqu'il a supervisé le 4^e stage de ce dernier. Il avait imprimé et annoté les billets de l'étudiant 2.

En reprenant le modèle de l'interaction des composants de l'entretien E2S2 (à la figure 5.4), nous pouvons voir les caractéristiques importantes de celui-ci.

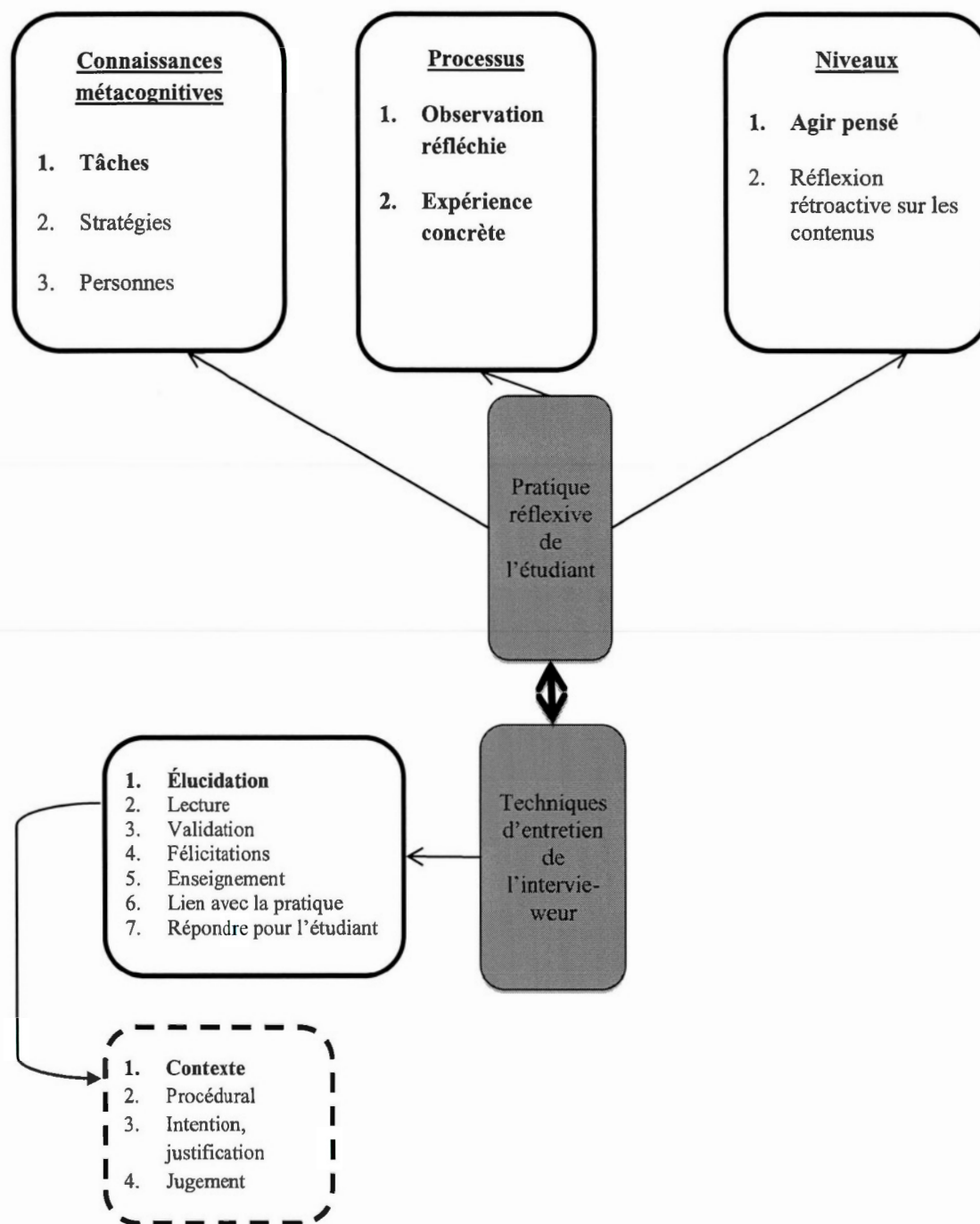


Figure 5.4 Modèle de l'interaction des composants de l'entretien E2S2

Cette figure permet de voir que l'entretien mené par le superviseur 2 a principalement ciblé des interventions de l'ordre de *l'élucidation* d'informations liées au *contexte*. En effet, il s'agit d'un entretien très homogène, en terme de techniques mises en place par l'intervieweur. Cela s'explique sans aucun doute par la participation active de cette personne à des projets de recherches portant sur l'accompagnement pédagogique des étudiants lors d'entretien. Du côté de la réponse de l'étudiant, les propos n'ont pas été réflexifs, à l'exception d'un élément lié au *contenu*. Par contre, des connaissances métacognitives ont été davantage activées, principalement en lien avec des *tâches*. Le processus d'apprentissage expérientiel a été couvert au deux premiers stades, en alternant entre les pôles concret et abstrait.

Bien sûr le contexte de cet entretien n'était peut-être pas favorable à la pratique réflexive de l'étudiant. Comme nous l'avons dit, l'entretien s'est déroulé dans un espace public et l'intervieweur était limité dans le temps à accorder à cette rencontre. Cependant, nous avons pu constater la présence de propos réflexifs chez l'étudiant (4^e niveau de réflexion de Mezirow), en lien avec le questionnement d'élucidation du superviseur, au sujet du billet portant sur la compétence 2 (communiquer). Initialement, ce billet ne présentait pas d'élément réflexif à l'écrit, comme nous pouvons le voir dans le tableau 5.4. Cela nous amène à penser que les techniques mises en place par le superviseur ont pu, malgré un contexte désavantageux, favoriser la pratique réflexive de l'étudiant. Il a d'ailleurs été démontré que les adultes sont moins affectés que les enfants par les bruits ambiants, lorsqu'ils doivent réaliser une tâche (Klatte, Bergstroem et Lachmann, 2013). Ceci s'avère particulièrement vrai lorsqu'il s'agit d'un bruit ne pouvant interférer avec les processus cognitifs mis en œuvre dans la tâche (Ibid.). Dans le cas présent, il n'y avait pas de conversations audibles d'où nous étions, mais simplement un bruit de fond associé à un lieu public.

Tableau 5.4
Niveaux de réflexion de l'étudiant, à l'écrit et à l'oral,
pour chaque compétence de l'entretien E2S2

	Niveau de réflexion du billet de la compétence 2	Niveau de réflexion du billet de la compétence 4	Niveau de réflexion du billet de la compétence 11
À l'écrit dans le portfolio		5 ^e	
À l'oral lors de l'entretien	4 ^e (S2)	(S2)	(S2)

Ainsi, nous pouvons dire que le superviseur 2 adopte une posture très proche de celle que propose le modèle de l'entretien d'explicitation de Vermersh (2011). En effet, la majorité des interventions de celui-ci vise l'*élucidation* des propos présents à l'écrit dans le portfolio. Plusieurs liens sont faits avec le contexte du stage s'étant terminé quelques jours auparavant, ainsi qu'avec le contexte d'écriture des billets. En outre, les interventions sont nettement orientées par les réponses de l'étudiant, témoignant de l'écoute soutenue du superviseur 2.

5.1.5 L'entretien E3EA3

L'entretien E3EA3, d'une durée de 20 minutes, s'est déroulé après les heures de cours dans la classe où travaille l'enseignant associé 3 et a porté sur les billets des compétences 2, 6 et 9. L'enseignant associé 3 compte cinq années d'expérience à ce titre et il a suivi la formation offerte par sa commission scolaire. Il a été choisi par

l'étudiant 3 puisque ce dernier a fait son 4^e stage avec lui. Il avait survolé le portfolio de l'étudiant 3 et n'avait pas préparé de questions. Nous allons maintenant observer les caractéristiques de l'entretien E3EA3, telles que présentées dans la figure 5.5.

Nous pouvons constater que l'enseignant associé adopte principalement la technique d'entretien du questionnement d'*élucidation*. Ces questions ciblent en premier lieu des informations *procédurales*, qui sont, rappelons-le, centrales dans le modèle de l'entretien d'explicitation de Vermersch (2011). Il nous apparaît donc logique que les connaissances métacognitives les plus activées par l'étudiant 3 soient celles relatives aux *tâches*. En effet, pour répondre à une question relative à des façons de réaliser une action, il faut puiser dans nos connaissances sur cette action. Ainsi, ces connaissances ont été répertoriées principalement lors de propos se situant au niveau de *l'agir pensé*, où l'étudiant discutait de certaines composantes de la tâche d'enseignant.

D'autre part, il peut apparaître étonnant que si peu de connaissances sur les *objectifs* et sur les *stratégies* soient présentes, puisque nous voyons que l'étudiant 3 réfléchit au niveau des *prémisses* et des *contenus et processus* à huit moments dans l'entretien. En effet, nous avons vu à la section 2.1.3, suite aux propos de Mezirow, que la réflexion sur les *prémisses* implique principalement l'activation de connaissances sur les *objectifs* d'une action. Les deux références aux connaissances sur les *objectifs* correspondent en effet à la réflexion sur les *prémisses*. Cependant, l'étudiant 3 témoigne d'un intérêt marqué pour l'élève, en tant que personne, dans ses réflexions. Cela explique sans doute l'importance du nombre de références relatives aux connaissances métacognitives sur la *personne*, comme en témoigne cet extrait : « Le système de coopération, c'est sûr qu'on en a pas fait, mais ça pourrait être bien pour que l'enfant se sente impliqué dans le processus de gestion des conflits dans la classe. » (Vidéo E3EA3, 10 :09 à 10 :16)

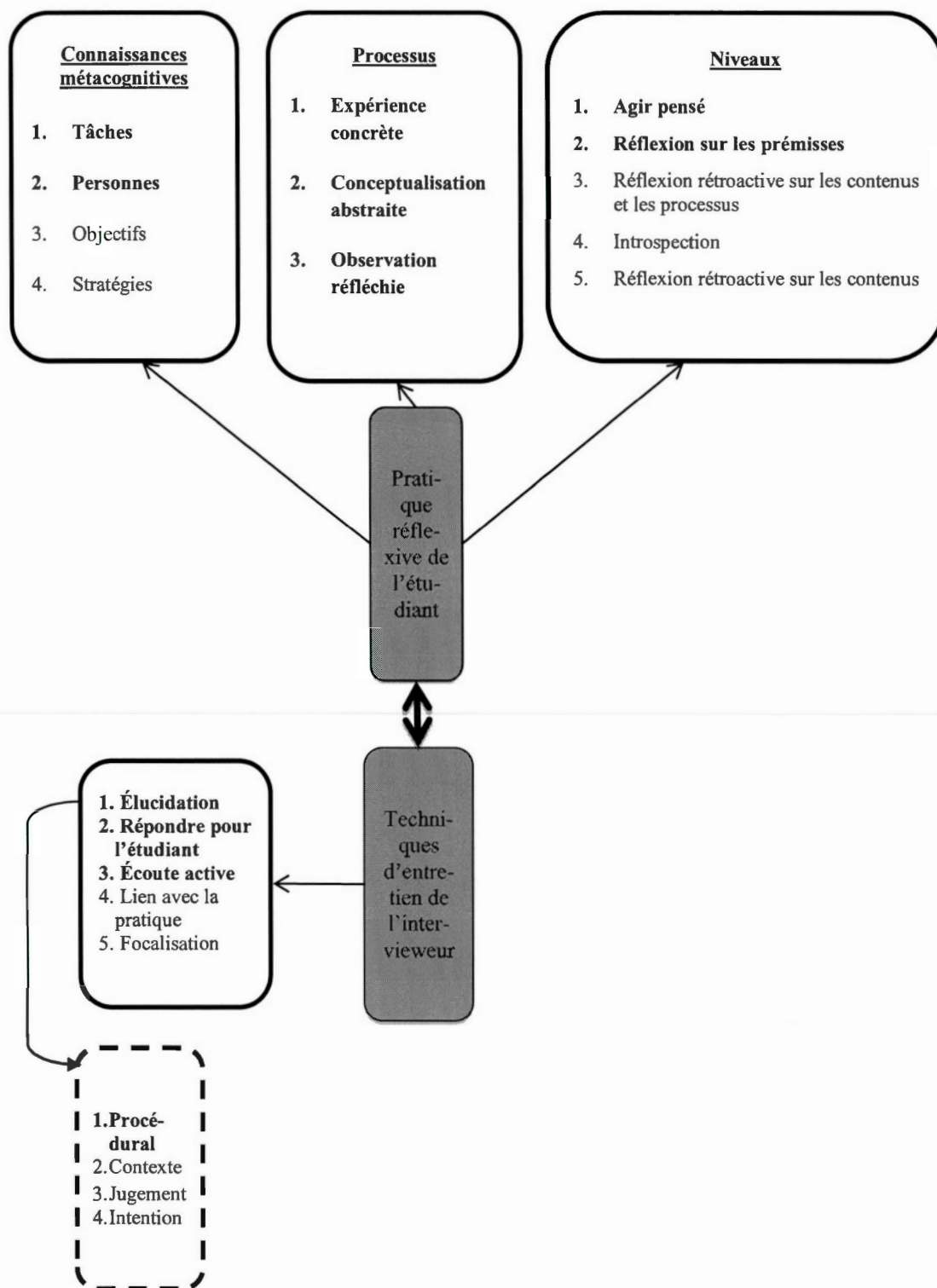


Figure 5.5 Modèle de l'interaction des composantes de l'entretien E3EA3

Rappelons maintenant que les billets ciblés pour cet entretien avec l'enseignant associé 3 présentaient des réflexions du 4^e niveaux, d'après la grille de codage de Kember (1999), comme nous pouvons le voir dans le tableau 5.5 :

Tableau 5.5
Niveaux de réflexion de l'étudiant, à l'écrit et à l'oral,
pour chaque compétence lors de l'entretien E3EA3

	Niveau de réflexion du billet de la compétence 2	Niveau de réflexion du billet de la compétence 6	Niveau de réflexion du billet de la compétence 9
À l'écrit dans le portfolio	4 ^e	4 ^e	4 ^e
À l'oral lors de l'entretien	6 ^e (EA3)	7 ^e (EA3)	7 ^e (EA3)

Il intéressant de constater que l'entretien a permis dans les trois cas (compétences 2, 6 et 9) d'atteindre un niveau de réflexion plus élevé qu'à l'écrit. Trois des quatre étapes du processus d'apprentissage expérientiel ont été couvertes et des réflexions sur les *contenus et processus*, de même que sur les *prémises*, ont été relevées. L'enseignant associé 3 a principalement utilisé un questionnement *d'élucidation*, orienté vers la recherche d'informations *procédurales*. Cela a permis des réponses ancrées sur des connaissances métacognitives relatives aux *tâches* et aux *personnes*. Cependant, il faut noter que l'enseignant associé répondait lui-même à plusieurs de ses questions,

tout en faisant preuve d'écoute active à d'autres moments. Cela peut nous apparaître contradictoire, car le fait de répondre régulièrement à la place de l'étudiant suppose un manque d'écoute. Cependant, nous pensons que cela peut aussi être attribuable à d'autres facteurs, notamment à la volonté de bien faire paraître son stagiaire aux yeux de la chercheure.

Il pourrait donc s'agir d'une contamination des données due à une volonté de satisfaire aux exigences de la chercheure, tout en protégeant l'image du stagiaire dont il se sent responsable (Van der Maren, 2004). Dès notre rencontre avec l'enseignant associé 3 et l'étudiant 3, il nous est apparu évident que ceux-ci entretenaient une relation harmonieuse dans laquelle l'enseignant associé jouait un rôle de soutien indéniable. De plus, la recherche démontre que les savoirs des enseignants associés sont généralement stimulants et formateurs pour le stagiaire (Gervais et Desrosiers, 2005b). Par ailleurs, une recherche américaine portant sur différents dispositifs favorisant la réflexion des étudiants en enseignement a conclu qu'il fallait repenser notre définition de la réflexion dans ce contexte (MaKinster *et al.*, 2006). Il est généralement admis que la personne qui accompagne l'étudiant joue strictement un rôle de mentor. Cependant, les données de cette recherche indiquent que les deux protagonistes sont engagés dans la réflexion et qu'il est vraisemblablement impossible pour une personne de discuter d'éducation en général ou d'un événement relatif à la pratique de l'enseignement, sans soi-même y réfléchir en faisant des liens avec sa pratique.

Ce constat est intéressant dans le cadre de notre recherche. Initialement, les modèles d'entretiens métacognitifs que nous avons exposés au chapitre II n'incluaient pas de techniques correspondant à ce que nous avons appelé *l'enseignement* ou le *lien avec la pratique*. Pourtant, il pourrait être intéressant de considérer ces interventions sous un autre angle, soit celui de la mise en œuvre de la pratique réflexive de l'intervieweur. Bien qu'il soit admis dans les écrits sur le sujet que la pratique

réflexive soit une pratique sociale (dans une perspective de co-construction du savoir), il importe de la considérer comme telle dans nos recherches (Ibid.).

Dans le cas de cet entretien, le fait d'avoir répondu pour l'étudiant à quelques reprises n'a pas affecté négativement les niveaux de réflexion, car ils ont été plus élevés qu'à l'écrit. Cette technique aurait donc pu jouer un rôle de soutien auprès de l'étudiant, qui accorde visiblement une grande crédibilité aux propos de son enseignant associé. En effet, nous avons remarqué que la posture et les signes non-verbaux de l'étudiant témoignaient de son intérêt et sa disponibilité à recevoir les réflexions de l'enseignant associé. Ainsi, l'étudiant témoignait physiquement de son écoute active par une inclinaison vers l'intervieweur et des hochements de tête, ce qui correspond aussi à une technique utilisée par l'enseignant associé. Nous pouvons donc penser qu'un accord postural chez les deux protagonistes (le fait que les deux aient adopté une posture semblable) a été favorable à l'échange (Vermersch, 2011).

5.1.6 L'entretien E3S3

L'entretien E3S3, d'une durée de 34 minutes et 43 secondes, s'est déroulé au bureau du superviseur 3 et a porté sur les billets des compétences 2, 4 et 11. Le superviseur 3 en est à sa première année d'exercice et il avait suivi la formation offerte à l'UQAM. Il a été proposé comme intervieweur à l'étudiant 3, puisque celui qui avait été choisi n'était pas disponible. Il avait lu les billets du portfolio de l'étudiant et avait préparé des questions. Nous allons maintenant observer les caractéristiques de l'entretien E3S3, telles que présentées à la figure 5.6.

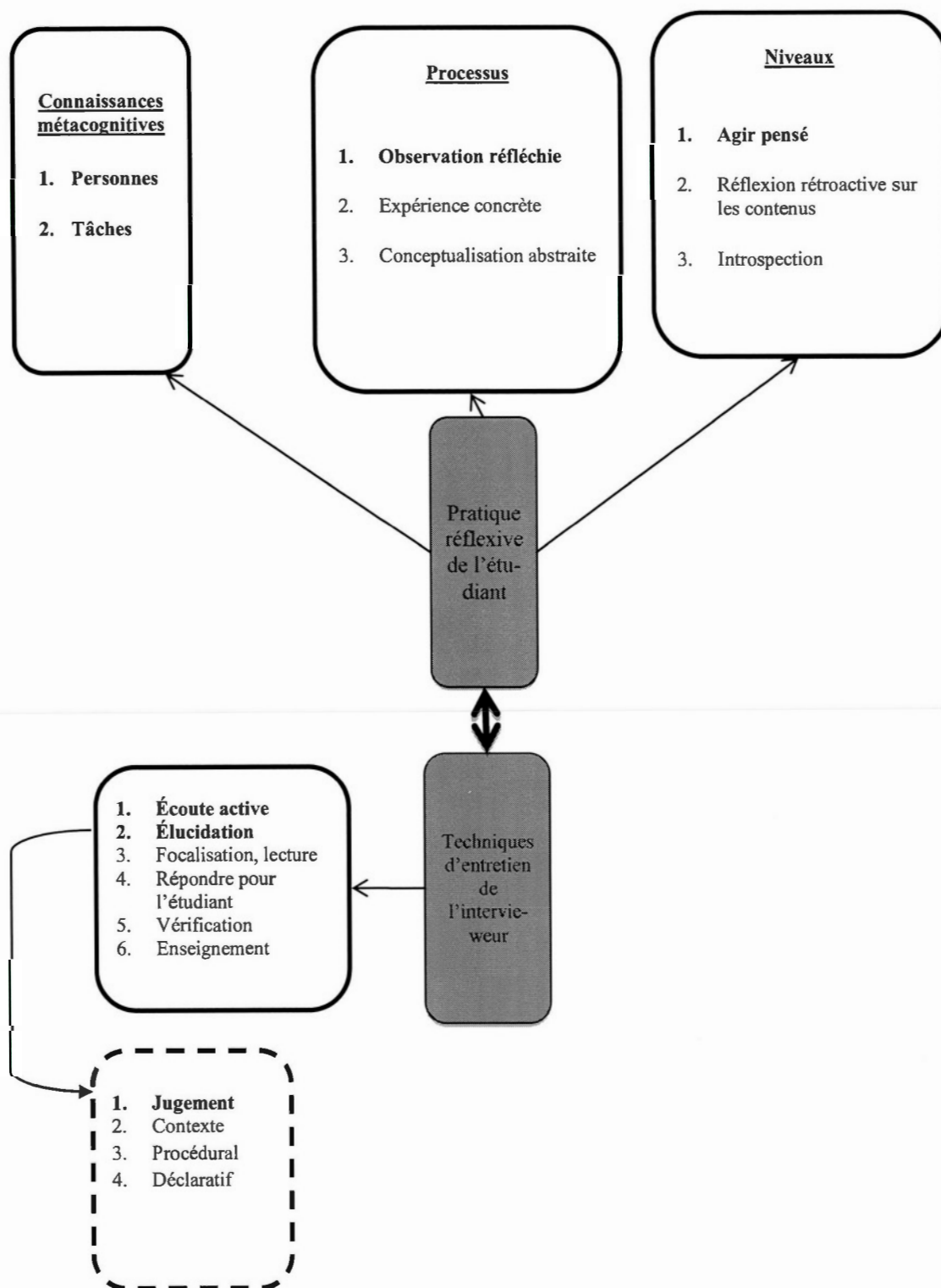


Figure 5.6 Modèle de l'interaction des composantes de l'entretien E3S3

Nous tenons d'abord à rappeler le contexte de cet entretien. En effet, le superviseur 3 n'a pas été choisi explicitement par l'étudiant. Le jumelage s'est fait en accord avec les deux personnes, qui se sont rencontrées pour la première fois lors de l'entretien. Le superviseur, nouvellement formé à sa tâche, a surtout utilisé les techniques d'entretien de l'*écoute active* et des questions d'*élucidation* relatives au *jugement*. Ces techniques caractérisent bien l'approche valorisée dans le programme de formation des superviseurs de stage à l'UQAM. En effet, les superviseurs sont encouragés à guider leurs étudiants dans le développement de leurs compétences professionnelles et pour y parvenir, il importe que l'accent soit mis sur la capacité de l'étudiant à analyser lui-même son agir professionnel (Portelance *et al.*, 2008). Il ne s'agit donc pas d'annoncer formellement à l'étudiant ses forces et faiblesses, mais plutôt de l'amener à les établir lui-même par la pratique réflexive.

Outre ces techniques, la *vérification* des propos de l'étudiant a été employée par le superviseur 3, uniquement lors des quatre premières minutes de l'entretien. Il peut s'agir d'une technique que le superviseur a mise en place au début, de manière à s'assurer de bien saisir le propos de l'étudiant : « [...], ce que je comprends, c'est que ça peut devenir une intervention de groupe sans cibler l'enfant, ou ça peut devenir individuel, selon les besoins. » (Vidéo E3S3, 2 :33 à 2 :42) Par la suite, le superviseur n'y a plus eu recours, estimant sans doute avoir bien saisi les propos de l'étudiant. Nous pouvons donc affirmer que le superviseur met en œuvre les techniques qui lui ont été suggérées lors de sa formation.

Finalement, il est possible de voir une grande homogénéité dans les caractéristiques de cet entretien, tant dans les techniques employées par le superviseur que dans la réflexion de l'étudiant. En effet, le superviseur a adopté une approche où l'*écoute active* et les questions d'*élucidation* étaient dominantes. Ceci correspond de près au modèle de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2011) que nous avons vu au chapitre II. Ses questions portaient principalement sur le *jugement* de l'étudiant.

Cependant, en réponse à ces techniques, l'étudiant a principalement manifesté des propos à un niveau qui n'est pas qualifié de réflexif par le modèle de Mezirow (1991), soit *l'agir pensé*, comme nous pouvons le voir dans la figure 5.6. Les connaissances métacognitives ainsi mobilisées étaient liées aux *personnes* ou aux *tâches*, et le processus d'apprentissage expérientiel principalement au stade de *l'observation réfléchie*. Bien qu'ils soient rares, l'étudiant émet tout de même des propos réflexifs sur les *contenus* (4^e niveau), ce qui correspond au maintien des niveaux présents à l'écrit puisque cet étudiant manifestait des réflexions au 4^e et au 5^e niveau à l'écrit, comme l'indique le tableau 5.6.

Tableau 5.6
Niveaux de réflexion de l'étudiant, à l'écrit et à l'oral,
pour chaque compétence lors de l'entretien E3S3

	Niveau de réflexion du billet de la compétence 2	Niveau de réflexion du billet de la compétence 4	Niveau de réflexion du billet de la compétence 11
À l'écrit dans le portfolio	4 ^e	4 ^e	5 ^e
À l'oral lors de l'entretien	4 ^e (S3)	4 ^e (S3)	4 ^e (S3)

À cette étape, il est important de rappeler que l'entretien précédent, entre cet étudiant et l'enseignant associé 3, avait permis des réflexions jusqu'au plus haut niveau du modèle de Mezirow. Nous croyons donc, à l'instar de Donnay et Dreyfus (1999) que le climat affectif joue un rôle de grande importance lors d'une relation de mentorat,

telle que celle vécue lors de l'entretien sur le portfolio. Dans le contexte de cet entretien, il est probable que l'étudiant ne se sentait pas complètement à l'aise puisqu'il ne connaissait pas du tout le superviseur.

5.1.7 L'entretien E4EA4

L'entretien E4EA4, d'une durée de 15 minutes et 17 secondes, s'est déroulé dans la classe où travaille l'enseignant associé 4 et a porté sur les billets des compétences 2, 6 et 9. L'enseignant associé 4 compte trois années d'expérience et il avait suivi la formation offerte à l'UQAM. Il a été choisi par l'étudiant 1 puisque ce dernier a fait son 4^e stage avec lui. Il avait survolé le portfolio de l'étudiant 1, mais n'avait pas préparé de questions. À présent, nous allons porter notre attention sur les caractéristiques de l'entretien E4EA4, à partir de la figure 5.7.

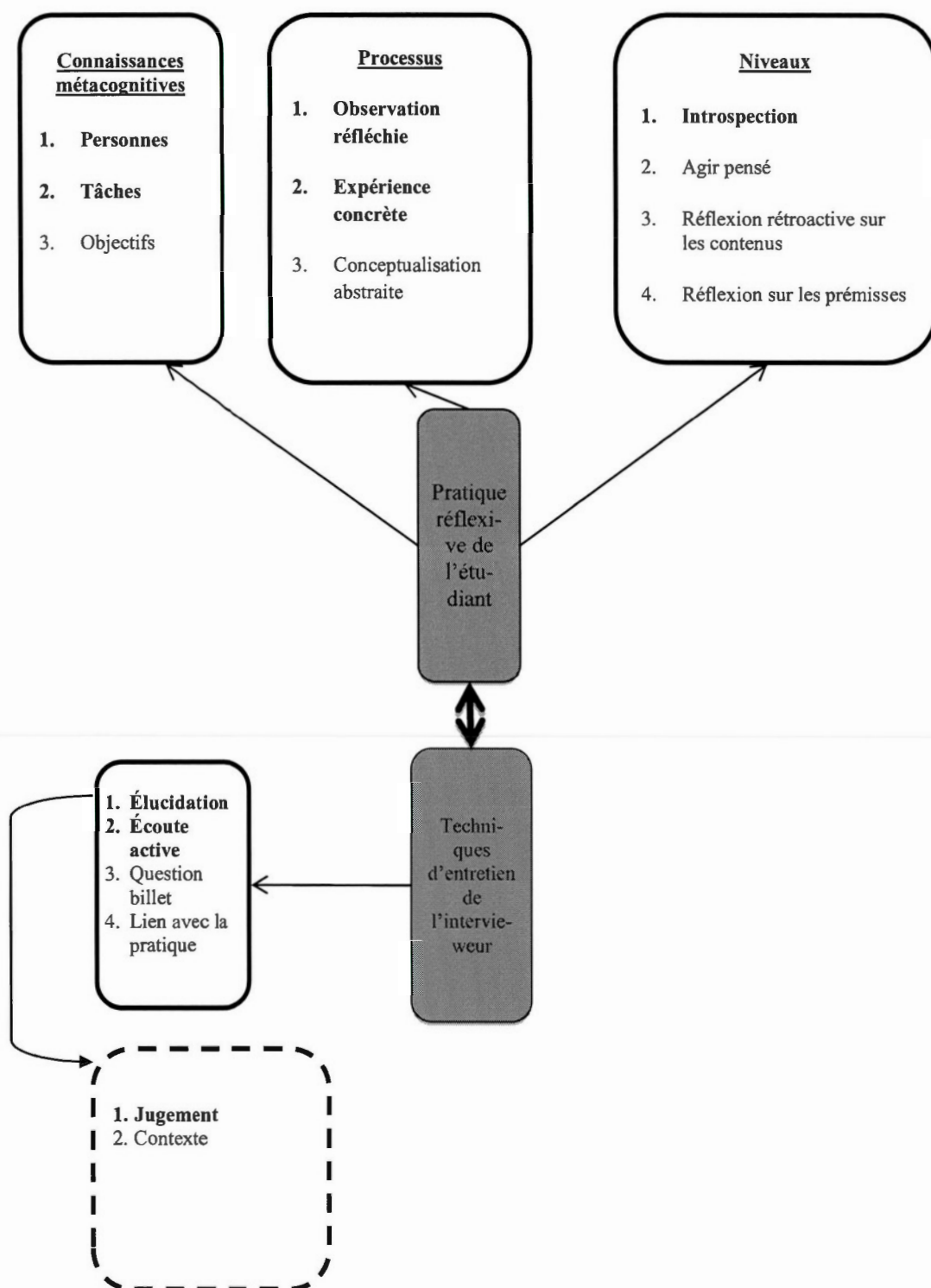




Figure 5.7 Modèle de l'interaction des composantes de l'entretien E4EA4

Nous pouvons constater, à l'aide de la figure 5.7, que les propos de l'étudiant 4 se situaient peu à l'étape de la *conceptualisation abstraite*, d'après le modèle de l'apprentissage expérientiel. Cela explique sans doute que les niveaux de réflexion atteints sont davantage situés dans les actions non réflexives que réflexives (Mezirow, 1991), l'*introspection* étant le niveau le plus souvent atteint. Par ailleurs, cela correspond à l'information principalement recherchée par les questions d'*élucidation*, soit le *jugement*. D'ailleurs, en réponse à ces questions, l'étudiant mobilise des connaissances liées aux *personnes* et aux *tâches*. Il est intéressant de constater, en faisant la lecture du tableau 5.7, que les niveaux de réflexion atteints à l'oral lors de l'entretien avec l'enseignant associé 4 n'ont pas suivi de tendance. En effet, la réflexion a été stable (au 7^e niveau) pour la compétence 2, elle s'est élevée au 4^e niveau pour la compétence 6, mais nous n'avons pas relevé d'élément réflexif lors de la discussion sur la compétence 9, dont le billet présentait une réflexion du 4^e niveau.

Nous pouvons donc dire qu'il n'y a pas de correspondance systématique entre les réflexions écrites et orales de l'étudiant 4, bien que de manière générale il soit capable d'un haut niveau de réflexion.

Tableau 5.7
Niveaux de réflexion de l'étudiant, à l'écrit et à l'oral,
pour chaque compétence de l'entretien E4EA4

	Niveau de réflexion du billet de la compétence 2	Niveau de réflexion du billet de la compétence 6	Niveau de réflexion du billet de la compétence 9
À l'écrit dans le portfolio	7 ^e		4 ^e
À l'oral lors de l'entretien	7 ^e (EA4)	4 ^e (EA4)	 (EA4)

Finalement, nous avons vu que cet entretien a été de très courte durée (15 minutes). Bien qu'à notre connaissance, aucune recherche ne se soit intéressée à la durée adéquate d'un entretien sur le portfolio, nous avons constaté que la durée moyenne des entretiens de notre recherche était d'environ 30 minutes. L'entretien E4EA4 est donc beaucoup plus court, mais il a tout de même permis, dans le cas du billet sur la compétence 6, d'augmenter le niveau de réflexion. Ceci pourrait être une piste de réflexion intéressante pour la mise sur pied d'un dispositif d'entretien sur le portfolio dans un programme tel que le BÉPEP. En effet, l'une des contraintes les plus évidentes est le temps requis pour mener de tels entretiens. Or, une recherche menée dans le contexte de la formation de médecins en Afrique du Sud, où les formateurs sont peu nombreux, a donné des résultats intéressants lors d'entretiens structurés de 30 minutes portant sur le portfolio des étudiants (Burch et Seggie, 2008). En effet, cet outil d'évaluation s'est avéré valide et il présente l'avantage de requérir moins de temps d'évaluation pour chaque étudiant. Il serait donc possible de favoriser le développement de la pratique réflexive des étudiants lors de courts entretiens,

spécialement lorsque les étudiants démontrent de bonnes aptitudes à la réflexion à l'écrit et lorsque l'entretien est préalablement structuré. À notre connaissance, peu de recherches se sont intéressées au temps requis pour mettre en œuvre la métacognition en contexte d'entretien. Cependant, Lafortune (2000) signale que des arrêts réflexifs sont nécessaires (en situation d'enseignement, par exemple) pour permettre à l'apprenant de transposer le questionnement externe en un questionnement interne. Cette étape serait essentielle à l'autonomisation de la métacognition et elle nécessite un temps plus ou moins long selon la personne. Il pourrait donc être avantageux de concevoir des modèles d'entretien sur le portfolio en deux temps plus courts (permettant une pause entre les deux), plutôt qu'en une seule longue rencontre afin de favoriser la mise en œuvre de ces arrêts réflexifs.

5.1.8 L'entretien E4S4

L'entretien E4S4, d'une durée de 38 minutes et 47 secondes, s'est déroulé dans la classe de stage de l'étudiant 4 et a porté sur les billets des compétences 2, 4 et 11. Le superviseur 4 compte onze années d'expérience et il a suivi la formation offerte à l'UQAM, en plus de suivre un programme court en accompagnement pédagogique, à l'Université de Sherbrooke. Il a été le superviseur du 4^e stage de l'étudiant 4. Il avait survolé le portfolio de ce dernier, mais n'avait pas préparé de questions.

Le superviseur 4 possède une longue expérience et une formation spécialisée en accompagnement pédagogique. La technique qu'il emploie le plus est le questionnement d'*élucidation* et les informations recherchées concernent surtout le *jugement*. Comme nous l'avons vu dans le cadre du cas précédent, cela correspond aux orientations qui sont souhaitées pour l'accompagnement des stagiaires (Portelance *et al.*, 2008). Il en résulte des connaissances métacognitives concernant les *stratégies* et les *tâches*. Sur le plan des processus, l'*expérience concrète* et la

conceptualisation abstraite sont les plus mobilisés; il s'agit des processus du pôle de la saisie du sens du modèle de Kolb (1984). Les niveaux de réflexion les plus présents font partie des actions réflexives du modèle de Mézirow (1991). Cependant, comme nous pouvons le voir dans le tableau 5.8, les niveaux de réflexion à l'écrit étaient déjà très élevés (4^e et 7^e niveaux). À l'oral, le niveau de réflexion a diminué dans le cadre de la discussion sur le billet de la compétence 2, a été stable dans le cas de la compétence 4 et a augmenté dans le billet portant sur la compétence 11.

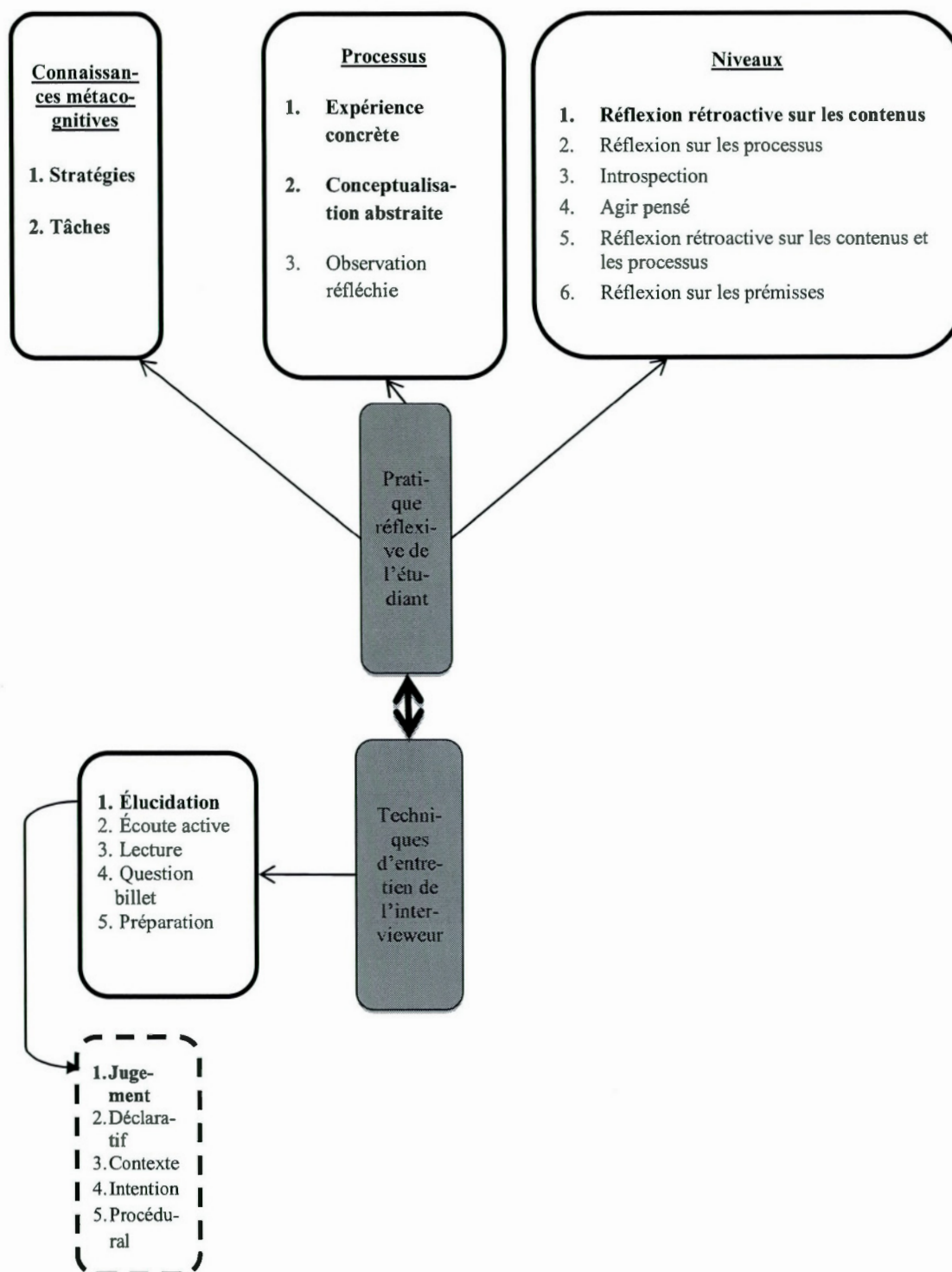


Figure 5.8 Modèle de l'interaction des composantes de l'entretien E4S4

Tableau 5.8
Niveaux de réflexion de l'étudiant, à l'écrit et à l'oral,
pour chaque compétence lors de l'entretien E4S4

	Niveau de réflexion du billet de la compétence 2	Niveau de réflexion du billet de la compétence 4	Niveau de réflexion du billet de la compétence 11
À l'écrit dans le portfolio	7 ^e	7 ^e	4 ^e
À l'oral lors de l'entretien	6 ^e (S4)	7 ^e (S4)	5 ^e (S4)

Dans le cas de cet étudiant, nous ne pouvons donc pas affirmer que l'entretien a permis d'augmenter le niveau de la réflexion. Cela peut s'expliquer par le fait que les niveaux présents à l'écrit sont déjà très élevés et que les écarts ne sont pas significatifs. L'étudiant 4 affirme lui-même que la réflexion prend une grande place lorsqu'il est en stage. Il signale qu'il est constamment en remise en question et qu'il utilise fréquemment le journal de bord pour y laisser les traces écrites de cette réflexion. Par ailleurs, lors de discussions sur la compétence 2 (communication), l'étudiant traite de son amour pour l'écriture. Il est donc possible que cet étudiant parvienne habilement à exprimer ses réflexions sous forme écrite et que cet entretien en particulier n'ait pas permis d'apport précis sur le plan de la pratique réflexive.

Cependant, il serait réducteur de penser que cet étudiant ne bénéficie pas des entretiens sur le portfolio, étant donné le haut niveau de réflexion de ses écrits. S'en tenir aux écrits réflexifs individuels afin de favoriser le développement de la pratique réflexive des étudiants serait insuffisant et incohérent face à l'usage qu'ils devront en

faire dans leur vie professionnelle (MaKinster *et al.*, 2006). À l'instar de Chamoso et Cáceres (2009) et de MaKinster, Barab, Harwood et Andersen (2006), nous croyons qu'il faut développer des outils d'évaluation variés servant spécifiquement à mesurer la pratique réflexive des étudiants et ce, dans différents contextes (individuellement, en groupe, en dyade...). Cela est particulièrement important, parce que face à chaque contexte de mise en œuvre de la pratique réflexive, chaque étudiant se représente plus ou moins consciemment différentes règles, normes et attentes qui lui sont propres (Ibid.).

5.1.9 L'entretien E4D4

L'entretien E4D4, d'une durée de 44 minutes et 24 secondes, s'est déroulé dans un local fermé de l'UQAM et a porté sur les billets des compétences 1, 2 et 3. Le didacticien 4 compte trois années d'expérience; il occupe aussi un poste de superviseur de stage depuis un an, pour lequel il a suivi la formation offerte à l'UQAM. L'étudiant 4 et le didacticien 4 ne se connaissaient pas, mais ils avaient accepté de vivre cet entretien ensemble. Le didacticien 4 avait lu le portfolio de l'étudiant 4 et il avait préparé des questions. Nous allons observer les caractéristiques de ce dernier cas, telles qu'elles sont illustrées à la figure 5.9.

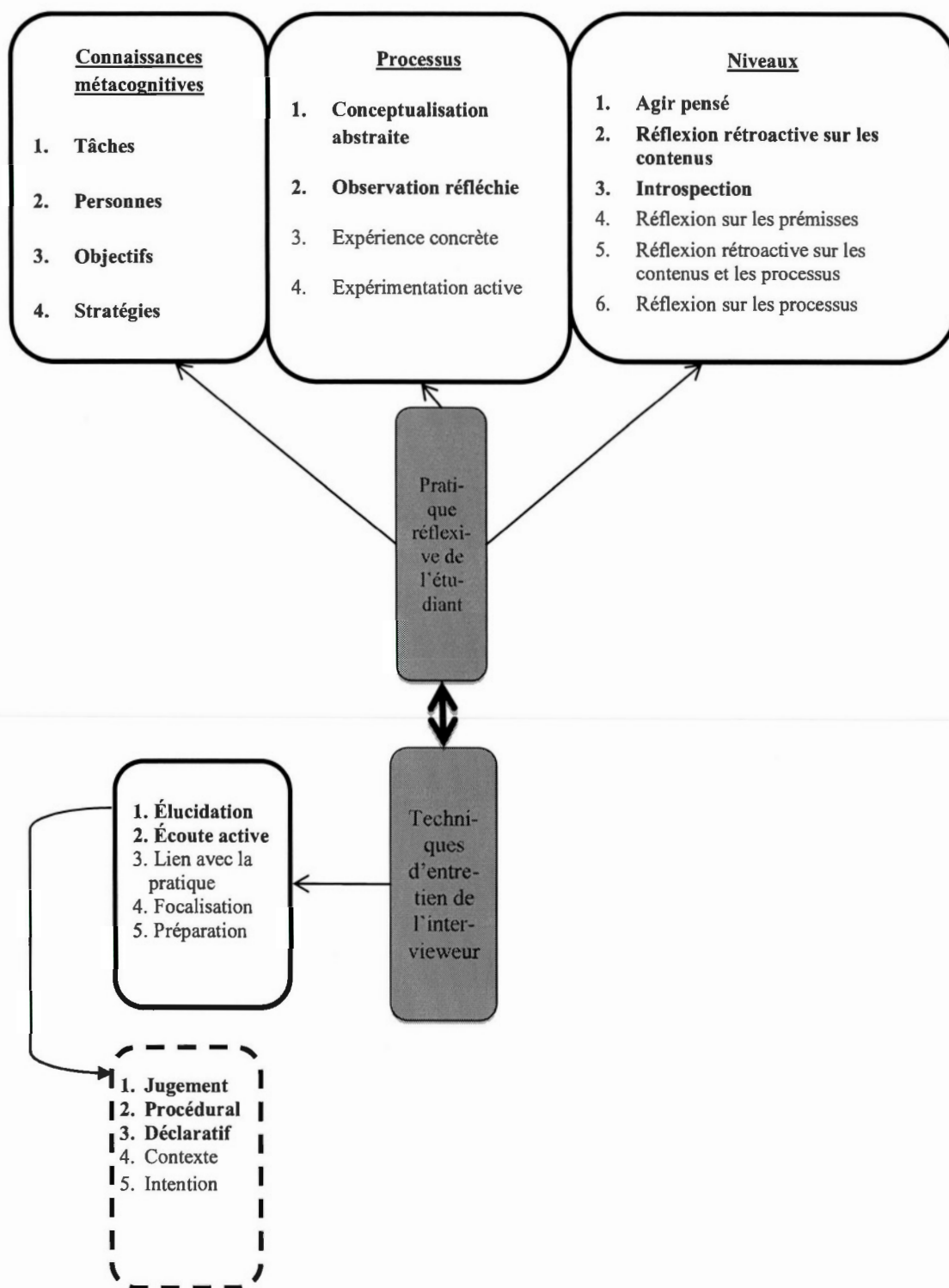


Figure 5.9 Modèle de l'interaction des composantes de l'entretien E4D4

La figure 5.9 nous permet de voir que cet entretien était caractérisé par les techniques du questionnement d'*élucidation* et de l'*écoute active*. Les informations recherchées par les questions d'*élucidation* étaient surtout des *jugements*, des informations *procédurales* et *déclaratives*. L'étudiant a mobilisé tous les types de connaissances métacognitives et a franchi toutes les étapes du processus d'apprentissage expérientiel. Cependant, les stades les plus présents sont la *conceptualisation abstraite*, de même que l'*observation réfléchie*. Plusieurs niveaux de réflexion ont été relevés dans les propos de l'étudiant. En effet, l'*agir pensé*, la *réflexion sur les contenus* et l'*introspection* ont été les plus présents. Cependant, si nous partageons les niveaux selon qu'ils soient réflexifs ou non, nous constatons qu'il y a une représentation légèrement plus significative des propos réflexifs.

À nouveau, l'entretien E4D4 met en lumière une pratique réflexive comparable à celle qui était présente à l'écrit chez l'étudiant, comme nous pouvons le voir au tableau 5.9. Nous pouvons donc dire que l'étudiant 4 est capable de mettre en œuvre une pratique réflexive de haut niveau, tant à l'oral qu'à l'écrit. Comme nous l'avons dit lors du cas précédent, l'apport de l'entretien sur le portfolio est difficilement quantifiable pour un étudiant présentant un profil comparable, puisque les niveaux de réflexion à l'écrit sont déjà très élevés. Seule la discussion sur la compétence 1 a permis d'atteindre un niveau plus élevé à l'oral qu'à l'écrit. Les deux autres compétences (la compétence 2 et la compétence 3) présentaient le 7^e niveau de réflexion à l'écrit comme à l'oral.

Il est intéressant de souligner que les propos de l'étudiant 4, lors des trois entretiens, nous amènent à penser que son rapport à l'écrit est très positif (Chartrand et Blaser, 2008). En effet, la dimension affective de l'écrit est clairement énoncée par cet étudiant : il dit écrire pour le plaisir, que la lecture occupe une grande place dans son quotidien, etc. Il est fort possible que cela entraîne un investissement plus grand dans

la pratique de l'écriture du portfolio et que, par le fait même, cette activité implique un niveau de réflexion élevé.

Tableau 5.9
Niveaux de réflexion de l'étudiant, à l'écrit et à l'oral,
pour chaque compétence lors de l'entretien E4D4

	Niveau de réflexion du billet de la compétence 1	Niveau de réflexion du billet de la compétence 2	Niveau de réflexion du billet de la compétence 3
À l'écrit dans le portfolio	4 ^e	7 ^e	7 ^e
À l'oral lors de l'entretien	7 ^e (D4)	7 ^e (D4)	7 ^e (D4)

L'expérience du didacticien 4 à titre de superviseur lui a permis d'être familier avec l'entretien, puisqu'il s'agit d'une pratique mise en place par les superviseurs afin d'aider leurs stagiaires dans l'auto-analyse qui suit la supervision pédagogique. De plus, ce dernier avait préparé l'entretien en annotant les billets de l'étudiant; l'entretien était donc structuré en fonction des éléments que le didacticien voulait approfondir. À nouveau, nous croyons que cette technique permet à l'étudiant de sentir qu'il est guidé dans ce processus de réflexion, en plus d'éviter les digressions (Singh, 2008).

5.2 Portrait des modèles d'entretien

Notre cadre théorique avait permis de relever trois types d'entretien métacognitif susceptibles d'être représentés dans notre recherche: l'entretien critique (Perradeau, 1998, 2002 ; Piaget et Cartalis, 1947), le dialogue pédagogique (Gaté et La Garanderie, 2012 ; La Garanderie, 1989 ; Le Poul, 2002) et l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2011). À l'issue de l'analyse des neuf entretiens de cette recherche, nous pouvons observer une tendance marquée pour les techniques de l'entretien d'explicitation. Cependant, certaines techniques de l'entretien critique et du dialogue pédagogique ont aussi été présentes de manière significative. Nous allons maintenant tracer le portrait des techniques utilisées, pour chaque type d'entretien métacognitif que nous avons analysé dans le cadre de cette recherche.

5.2.1 L'entretien d'explicitation

Nous avons vu, au chapitre II, que le modèle de l'entretien d'explicitation de Vermersch repose principalement sur le *questionnement d'élucidation*. Ces questions s'intéressent de manière centrale à l'aspect *procédural* de l'action vécue par la personne. Cependant, plusieurs types de questions entourent cette dimension, tels que le *contexte* de l'action, *l'intention*, le *jugement* et les *connaissances déclaratives* sur lesquelles l'action s'appuie. Lors de l'analyse des neuf entretiens sur le portfolio menée pour cette recherche, nous avons observé que le questionnement *d'élucidation* était présent pour chacun. De plus, nous pouvons affirmer qu'il s'agit de la technique d'entretien la plus utilisée dans six entretiens sur neuf. Il s'agit donc d'une technique dont la présence est marquée dans notre échantillon.

Ces *questions d'élucidation* visaient un élément de l'action, tel que nous venons de le rappeler. Bien que le modèle de l'entretien d'explicitation place les questions

procédurales au cœur du modèle, nous n'avons observé leur présence significative que dans trois entretiens, tous trois menés par une catégorie d'intervieweur différente. Il appert que les questions concernant le *jugement* de la personne face à l'action sont les plus nombreuses; elles se présentent de manière marquée dans cinq entretiens et à nouveau, chez les trois catégories d'intervieweurs.

Les autres types de *questions d'élucidation* se présentent en fonction de l'intervieweur: les questions de *contexte* sont caractéristiques de deux entretiens menés par des superviseurs, alors que les questions concernant les connaissances *déclaratives* se présentent significativement dans les deux entretiens des didacticiens. Ceci nous apparaît comme tout à fait lié au cadre d'exercice de chacun de ces professionnels. En effet, le contexte de l'action est central dans le cadre du lien qui unit le superviseur et l'étudiant. Les stages sont des occasions uniques pour ce dernier de mettre en action ce qu'il a appris et les superviseurs réfèrent au contexte (milieu de stage, type de classe, modèle pédagogique mis de l'avant, etc.) lors des entretiens de rétroaction qu'ils ont ensemble. Il apparaît donc logique que ce type de question soit aussi présent lors d'un entretien sur le portfolio, car il fait partie des connaissances du superviseur que Correa Molina (2005) nomme le « savoir superviser ». D'autre part, les questions portant sur les connaissances déclaratives sous-jacentes à l'action semblent tout à fait en lien avec l'expertise du didacticien. Celui-ci, dans le cadre de cours universitaires, doit amener les étudiants à interroger leur rapport au savoir, afin de les guider dans leur appropriation de concepts et de notions qu'ils enseigneront ou qui leur permettront d'enseigner plus tard (Akkari et Perrin, 2006). L'entretien sur le portfolio est donc une occasion de faire le portrait de ce rapport au savoir des étudiants et de les situer en tant que futurs « professionnels héritiers, critiques et interprètes d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice leurs fonctions. »³

³ Compétence 1 du *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*.

De plus, nous pouvons établir un lien entre la variété des informations recherchées par les questions d'élucidation et la variété des connaissances métacognitives mobilisées par les étudiants. En effet, sur les six cas d'entretiens où l'étudiant a mobilisé au moins trois des quatre catégories de connaissances métacognitives, cinq présentaient des *questions d'élucidation* variées (au moins quatre types d'informations recherchées). Bien que nous ne puissions pas établir de relation directe entre la variété des connaissances métacognitives mobilisées et les niveaux de réflexion, il nous apparaît que les connaissances liées aux *stratégies* et aux *objectifs* favorisent la réflexion sur les *processus* et les *prémisses*. En effet, la réflexion sur les *processus* examine comment la personne fonctionne dans l'action (Mezirow, 2001), ce qui implique de mobiliser des métaconnaissances sur nos *stratégies*, sur leur efficacité et sur la façon dont on doit les combiner pour arriver à accomplir une tâche donnée (Lefebvre-Pinard et Pinard, 1985). Quant à la réflexion sur les *prémisses*, elle appelle à une prise de conscience des raisons qui sous-tendent nos actions, ce qui implique un regard sur nos jugements, sur le choix de nos concepts et de nos processus (Mezirow, 2001). Ceci renvoie aux métaconnaissances sur les *objectifs* de nos actions, qui sont justement constituées des buts que la personne se fixe face à une tâche et du rôle crucial qu'ils jouent sur la planification et la régulation de l'action (Lefebvre-Pinard et Pinard, 1985).

5.2.2 L'entretien de type « Critique »

Certaines questions d'élucidation s'apparentent aussi aux techniques relevant du modèle de l'entretien critique, comme nous l'avons vu au chapitre II, dans la grille de codage présentée à la figure 2.5 Il s'agit des questions d'*intention* (*justification argumentative*) et de *jugement* (*introspection*). Comme nous l'avons dit dans le paragraphe précédent, les questions relatives au *jugement* sont les plus nombreuses à avoir été relevées. Les questions d'*intention* sont caractéristiques d'un seul entretien,

mené par un didacticien, ce qui correspond certainement à l'un des enjeux de l'accompagnement de la réflexion par les formateurs universitaires, qui consiste à garantir des cadres (des savoirs objectivables) à l'étudiant (Vanhulle, 2009). Cependant, au-delà des *questions d'élucidation* de ce type, le modèle de l'entretien critique s'appuie sur la posture de l'intervieweur, qui agit comme médiateur entre la connaissance et l'apprenant (Perraudau, 1998, 2002), comme nous l'avons vu au chapitre II. Son rôle est donc de permettre à l'autre de faire l'acquisition de connaissances dont il est porteur.

En s'appuyant sur cette posture, nous pouvons y associer des techniques ayant émergé lors du codage. En effet, les techniques *d'enseignement*, et de *lien avec sa pratique* se sont révélées lorsque l'intervieweur démontrait son savoir dans le domaine entourant la question soulevée dans l'entretien. Il pouvait s'agir *d'enseigner*, de transmettre des connaissances théoriques, de manière explicite. Il pouvait aussi s'agir de *faire des liens pratiques* avec son vécu en tant qu'enseignant. Ces techniques ont été caractéristiques lors de deux entretiens avec des enseignants associés et lors d'un entretien avec un didacticien. Elles n'ont pas caractérisé les entretiens menés par les superviseurs. Cependant, nous ne pouvons pas affirmer que ces techniques ont nui ou favorisé la pratique réflexive des étudiants, puisque dans deux des trois cas, les niveaux atteints étaient réflexifs; il s'agit évidemment d'un échantillon trop petit pour pouvoir établir des tendances probantes.

5.2.3 L'entretien de type « Dialogue pédagogique »

Les techniques étant associées au dialogue pédagogique sont liées au questionnement des stratégies de gestion mentale de l'apprenant. Il s'agit, par exemple, de questionner la personne pour connaître les gestes mentaux mis en œuvre lors de l'écriture de ses billets (compréhension, réflexion, imagination...). Nous n'avons pas observé ce type

de questionnement lors des neuf entretiens sur le portfolio de cette recherche. Cependant, ce modèle d'entretien fait aussi référence aux techniques *d'écoute active*, dont les manifestations sont *verbales* et *non verbales*. D'ailleurs, ces techniques relèvent aussi du modèle de *l'entretien d'explicitation*. Elles ont été relevées et jugées caractéristiques dans cinq entretiens et chez les trois catégories d'intervieweur. Il s'agit, entre autres, de hochements de tête, d'approbation verbale, d'accord gestuel et postural. Nous avons établi que trois de ces cinq entretiens présentaient des propos réflexifs. Cependant, nous croyons qu'il serait hasardeux d'établir des relations entre les niveaux de réflexion des étudiants et l'utilisation de techniques *d'écoute active* chez les intervieweurs puisqu'à nouveau, cet échantillon est trop petit.

5.2.4 Synthèse du portrait des entretiens

À la lumière de ce que nous venons de dire, le tableau 5.10 nous permet de faire la synthèse des techniques d'entretien employées par chaque catégorie d'intervieweur. Les parenthèses qui suivent chaque technique indiquent la proportion d'entretien qui présentait celle-ci de manière caractéristique. Chaque colonne du tableau correspond à chacune des catégories d'intervieweur de notre recherche. Chaque ligne correspond au type d'entretien métacognitif de notre cadre théorique. À la rencontre de chaque ligne et de chaque colonne se trouvent les techniques d'entretien (concernées par ce type d'entretien) ainsi que le nombre d'entretiens dans lesquels elles se sont produites pour cette catégorie d'intervieweur. Par exemple, dans la première case, en haut et à gauche, nous pouvons voir que les *questions d'élucidation* (appartenant au modèle de l'entretien d'explicitation) se sont produites dans deux des trois entretiens impliquant les enseignants associés. De plus, ces questions portaient sur le *jugement* dans un entretien sur trois et sur le *procédural*, aussi dans un entretien sur trois.

Tableau 5.10
Synthèse des techniques d'entretien pour chaque catégorie d'intervieweur

	Enseignants associés	Superviseurs	Didacticiens
Entretien d'explicitation	<ul style="list-style-type: none"> • Questions d'élucidation (2/3) ○ Jugement (1/3) ○ Procédural (1/3) • Écoute active (2/3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Questions d'élucidation (4/4) ○ Contexte (2/4) ○ Jugement (3/4) ○ Procédural (1/4) 	<ul style="list-style-type: none"> • Questions d'élucidation (2/4) ○ Déclaratif (1/2) ○ Intention (1/2) ○ Jugement (1/2) ○ Procédural (1/2)
Entretien critique	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement ou réponse pour l'étudiant (2/3) • Question d'élucidation relative au jugement (1/3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Question d'élucidation relative au jugement (3/4) 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement (1/2) • Question d'élucidation relative au jugement (1/2) • Question d'élucidation relative à l'intention (1/2)
Dialogue pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • Écoute active (2/3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Écoute active (1/4) 	<ul style="list-style-type: none"> • Écoute active (2/2)

5.3 Portrait de l'analyse réflexive mise en œuvre lors des entretiens



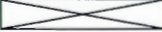
5.3.1 Apport des entretiens par rapport à l'écrit

Nous avons regroupé, dans le tableau 5.11, les niveaux de réflexion relevés lors de chacun des entretiens, de même que le niveau de réflexion initial, présent à l'écrit. Pour chacun des billets, nous avons coloré la case en gris pâle lorsque la réflexion a atteint un niveau égal ou plus élevé lors de l'entretien. Au contraire, nous avons

coloré la case en gris foncé lorsque la réflexion lors de l'entretien était à un niveau inférieur au niveau analysé dans le billet écrit. Les niveaux de réflexion sont indiqués dans chacune des cases; lorsqu'il n'y avait pas de réflexion, au sens de la grille de codage de Kember (1999), la case a été marquée d'un X.

Tableau 5.11
Progression des niveaux de réflexion

Code de l'étudiant auteur du portfolio	Niveau de réflexion du billet de la compétence 1	Niveau de réflexion du billet de la compétence 2	Niveau de réflexion du billet de la compétence 3	Niveau de réflexion du billet de la compétence 4	Niveau de réflexion du billet de la compétence 6	Niveau de réflexion du billet de la compétence 9	Niveau de réflexion du billet de la compétence 11
E1	7 ^e	5 ^e	X	7 ^e	X	X	X
Lors de l'entretien	7 ^e (D1)	6 ^e (D1)	(D1)	6 ^e (S1)			7 ^e (S1)
E2	X	X	5 ^e	5 ^e	X	4 ^e	X
Lors de l'entretien		4 ^e (S2) (EA2)		(S2)	(EA2)	(EA2)	(S2)
E3	7 ^e	4 ^e	X	4 ^e	4 ^e	4 ^e	5 ^e
Lors de l'entretien		6 ^e (EA3) 4 ^e (S3)		4 ^e (S3)	7 ^e (EA3)	7 ^e (EA3)	4 ^e (S3)
E4	4 ^e	7 ^e	7 ^e	7 ^e	X	4 ^e	4 ^e
Lors de l'entretien	7 ^e (D4)	7 ^e (EA4) 6 ^e (S4) 7 ^e (D4)	7 ^e (D4)	7 ^e (S4)	4 ^e (EA4)	(EA4)	5 ^e (S4)

	diminution du niveau de réflexion
	maintien ou augmentation du niveau de réflexion
	absence de réflexion

Au premier coup d'œil, il apparaît évident que les entretiens sur le portfolio favorisent ou maintiennent un haut niveau de réflexion par rapport à l'écrit, puisque le nombre de cases en gris pâle est plus important que celles qui sont gris foncé (16 cases contre 6 cases). Différentes modalités d'accompagnement de l'écriture professionnelle existent et cela permet aux étudiants ayant des difficultés à entrer dans cette activité d'écriture de renégocier le contrat didactique (Oudart et Leclercq, 2011). En effet, la rédaction du portfolio est une activité d'écriture professionnelle inédite, où les étudiants doivent inventer des démarches d'écriture hétérogènes (Merhan, 2011). Pour plusieurs, cela n'est pas simple et les interactions avec les formateurs (qu'elles soient sous forme d'entretien ou autres) participent à ce projet en clarifiant, notamment, les exigences et les attentes du milieu universitaire. Pour Oudart et Leclercq (2011), l'activité d'accompagnement de l'écriture réflexive contribue à la professionnalisation des futurs enseignants, au développement de leur sentiment d'auto-efficacité et même à leur activité réflexive.

Il importe aussi de rappeler que l'entretien sur le portfolio permet de confronter le travail prescrit au travail réel, comme le signale Pasche Gossin (2010). En effet, les actions sur lesquelles les étudiants s'appuient pour rédiger les billets de leur portfolio sont généralement opaques, de par leur grande complexité. Il en résulte des billets où la mise en mots du vécu est parfois laborieuse et généralement orientée vers une dimension de l'action plus confortable pour l'étudiant. Cela dit, nous avons constaté que les étudiants avaient du mal à écrire une réflexion de haut niveau car 10 des 28 billets analysés ne présentaient aucun élément réflexif (tableau 5.11) au sens de la grille de codage de Kember (1999). De plus, le rapport qu'entretient l'étudiant avec l'écrit, de manière large, peut aussi influencer l'engagement dans des activités d'écriture professionnelle (Chartrand et Blaser, 2008), telle que l'écriture de son portfolio. Ainsi, pour les étudiants dont ce rapport à l'écrit est plus difficile, il peut être ardu de rendre compte de ses réflexions. Nous croyons que chez certains

étudiants, l'apparente faiblesse de l'analyse réflexive du portfolio n'est peut-être qu'une résistance face à l'écriture.

Or, les liens entre un rapport à l'écrit négatif et la faible prise en compte de la fonction épistémique de l'écrit, chez les enseignants, ont été démontrés par Chartrand et Blaser (2008). Il importe donc que la formation des futurs enseignants maintienne ou soutienne le développement d'un rapport à l'écrit positif. Nous croyons que l'écriture du portfolio est une occasion de placer les étudiants dans un contexte d'écriture différent et que cela pourrait contribuer à améliorer leur rapport à l'écrit, surtout si ce processus est étayé. La discussion sur les réflexions écrites serait donc importante pour plusieurs étudiants, afin de permettre une réflexion de plus haut niveau. D'ailleurs, Pasche Gossin (2010) insiste sur le rôle fondamental du langage dans le contexte de la formation des enseignants, le langage étant en lui-même un moyen de formation. Pour que le langage joue ce rôle, il appert qu'il doit y avoir une personne prête à interroger et orienter la réflexion.

5.3.2 Les didacticiens en tant qu'intervieweurs

Lorsque nous retournons au tableau 5.10, nous pouvons voir que seuls les entretiens menés par les didacticiens ont été caractérisés par des questions d'élucidation sur l'intention et sur le déclaratif. D'ailleurs, des recherches ont démontré que l'une des faiblesses des portfolios utilisés en formation des enseignants réside dans « l'utilisation très restreinte des savoirs homologués issus des sciences de l'éducation » (Lacourse et Hensler, 2008). Il semblerait donc que les didacticiens soient bien placés, à titre d'intervieweurs, pour questionner l'étudiant sur l'intention derrière son action, ainsi que sur les savoirs déclaratifs qui sont sous-jacents. Bien qu'il soit minuscule, notre échantillon d'entretiens menés par les didacticiens confirme cette tendance.

Il est aussi intéressant de noter que les niveaux de réflexion présents lors des entretiens avec les didacticiens sont toujours égaux ou supérieurs à ceux présents à l'écrit. Ces niveaux de réflexion sont aussi très élevés (6^e et 7^e niveaux). La perspective des didacticiens et leur ancrage dans les savoirs formels des sciences de l'éducation semblerait donc favoriser une réflexion sur les *processus* et les *prémisses*. D'ailleurs, le didacticien, de par sa définition, n'est pas qu'un spécialiste d'une discipline donnée: c'est un spécialiste des processus d'acquisition et de transmission des connaissances à propos de cette discipline (Develay, 2007). L'entretien a donc été une occasion propice au questionnement de ces processus et des fondements de leur discipline. Par ailleurs, nous devons rappeler que les deux didacticiens ayant participé à cette recherche ont une expérience d'enseignement avec des enfants et des adolescents, ce qui n'est pas toujours le cas des didacticiens travaillant comme professeur à l'université. Ceci explique sans doute que leurs questions s'intéressaient non seulement au rapport entre le sujet et l'objet de l'apprentissage, mais aussi au rôle de l'agent dans cette situation pédagogique. Ce constat n'est pas sans rappeler le débat contemporain entre la didactique générale et les didactiques spécifiques qui met en lumière l'importance d'ouvrir à une plus grande collaboration entre les chercheurs didacticiens et les praticiens. En effet, les didacticiens des disciplines doivent maintenant ouvrir leurs champs de recherche afin de prendre en considération la venue des curriculums intégrateurs dans les milieux scolaires (Jonnaert et Laurin, 2001).

5.3.3 Les enseignants associés en tant qu'intervieweurs

Nous pouvons observer que les questions d'élucidation des enseignants associés concernaient principalement les *procédures* et le *jugement*. De plus, l'*écoute active* caractérise deux des trois entretiens avec les enseignants associés. Comme nous

l'avons dit, cela reflète le type d'entretien qui se vit régulièrement entre l'enseignant associé et son stagiaire. La relation devrait normalement être basée sur un dialogue où l'enseignant associé explique et modélise parfois certaines pratiques à son stagiaire, le questionne, et où celui-ci s'exprime face au choix de ses pratiques pédagogiques. Cependant, l'expérience de stage n'est pas à elle seule garante des apprentissages; un recul réflexif est nécessaire pour ne pas en rester aux pratiques apprises au contact de l'enseignant associé (Guillemette et L'Hostie, 2011). Nous pouvons donc penser que l'entretien sur portfolio doit ouvrir vers ce recul réflexif, plutôt qu'être tourné vers l'enseignement de pratiques. Cependant, l'un des entretiens où la technique de *l'enseignement ou de la réponse pour l'étudiant* a été caractéristique (E3EA3) a tout de même permis à l'étudiant de réfléchir à un niveau plus élevé qu'à l'écrit. Cette technique n'agirait donc pas comme un frein systématique à la réflexion, particulièrement si elle est utilisée avec d'autres techniques, tel le questionnement d'élucidation. De plus, l'utilisation de cette technique n'aura sans doute pas le même impact chez tous les étudiants. Comme nous l'avons dit, la pratique réflexive demeure une pratique sociale et lorsque l'enseignant associé répond lui-même à une question, il nous semble qu'il soit à son tour en train de réfléchir à ses actions (MaKinster *et al.*, 2006). D'ailleurs, plusieurs auteurs conviennent que l'enseignant associé doit encourager le stagiaire à se distancer de sa pratique afin de poser un regard critique sur ses actions (Portelance, Lainey et Van Nieuwenhoven, 2010). Pour ce faire, Correa Molina (2005) précise que les formateurs d'enseignants doivent eux aussi examiner leur pratique de façon critique dans le but de permettre l'autorégulation dans leur travail. Nous pensons donc que c'est ce qui a pu se produire lors des entretiens où l'enseignant associé prenait la parole en répondant à ses propres questions.

Les niveaux de réflexion des entretiens menés par les enseignants associés vont de l'absence (4 cas), au 4^e niveau (1 cas), au 6^e niveau (1 cas), jusqu'au 7^e niveau (1 cas). Nous ne pouvons pas généraliser et parler de tendance claire de ce côté. Cependant,

nous avons vu que les enseignants associés étaient enclins à utiliser des techniques d'entretien du type *enseignement*, où l'étudiant n'est pas lui-même engagé dans la réflexion. Il va sans dire que les recherches les plus récentes sur l'accompagnement des stagiaires suggèrent que cet accompagnement doit aller au-delà de la posture de l'expert à l'égard des étudiants (Guillemette et L'Hostie, 2011). En effet, la pratique réflexive est essentielle au développement des compétences en stage et elle gagne à être accompagnée par un enseignant associé, qui est considéré comme un expert, mais qui interroge plus qu'il ne donne de réponses.

5.3.4 Les superviseurs en tant qu'intervieweurs

Nous voyons que les questions d'*élucidation* sont caractéristiques de tous les entretiens avec les superviseurs. Ces questions portent principalement sur les *jugements*, puis sur les *contextes* et finalement sur les *procédures*. L'emploi de ces questions correspond à ce que Correa Molin (2005) a appelé le *savoir-superviser*, basé sur un *savoir-faire empirique* (issu de l'expérience de superviseur, d'enseignant...) et sur un *savoir-faire cognitif* (faisant appel à l'analyse de l'action, par exemple). Il semble donc que les entretiens sur le portfolio menés par les superviseurs soient, dans notre échantillon, semblables aux entretiens de rétroaction menés en stage. La prépondérance des questions d'*élucidation* concernant le *jugement* nous amène à voir la mise en œuvre d'un *savoir-écouter* chez les superviseurs (Correa Molina, 2005). En effet, lorsque ceux-ci questionnent l'étudiant pour connaître ce qu'il pense de ses choix, de ses actions, ils lui démontrent un intérêt pour sa vision de la situation. Le *jugement* demeure une dimension de l'action qui est subjective, mais il s'agit d'une porte d'entrée vers d'autres dimensions de celle-ci, telles que le *procédural* et le *contexte*. Il importe de rappeler que l'une des compétences attendues des superviseurs de stage est justement d'aider le stagiaire à se responsabiliser par rapport à sa pratique professionnelle, en lui démontrant, entre

autres, qu'il a la capacité de poser un regard critique sur ses actions (Portelance *et al.*, 2008). Nous pouvons donc supposer que les superviseurs arrivent à transférer leur savoir-faire à d'autres types d'entretien, tel l'entretien sur le portfolio.

5.3.5 La réflexion à l'oral

Lorsque nous avons présenté le tableau 5.11, nous avons établi que les entretiens présentaient généralement de plus hauts niveaux de réflexion qu'à l'écrit. En effet, c'est le cas pour 16 des 23 compétences discutées. Nous pouvons donc affirmer que les entretiens favorisent, de manière générale, un plus haut niveau de réflexion dans notre échantillon. Ceci confirme ce que plusieurs recherches ont démontré : l'écriture des réflexions dans le portfolio ne suffit pas, à elle seule, pour favoriser le développement de la pratique réflexive (Davis, 2006 ; Lee, 2005 ; MaKinster *et al.*, 2006). Les discussions autour des réflexions écrites permettent de susciter des débats autour des idées préconçues et d'atteindre la zone proximale de développement de l'étudiant (Kaywork, 2011) tout en favorisant la co-construction des savoirs avec l'intervieweur (MaKinster *et al.*, 2006 ; McArdle, Walker et Whitefield, 2010). En effet, il semble que les échanges autour des réflexions écrites pourraient amener l'étudiant à remettre en question ses idées et ainsi, à poursuivre sa réflexion. Les résultats de recherche de Kaywork (2011) ont permis de clarifier le rôle actif que doit jouer la personne qui encadre les discussions autour du portfolio. Cette personne doit questionner l'étudiant de manière à ce qu'il aille plus loin que la description de ses actions. Notre recherche abonde dans le même sens. Nous avons vu que les questions *d'élucidation* permettent d'obtenir des informations satellites de l'action et favorisent, du même coup, la réflexion de plus haut niveau. Afin de permettre à l'étudiant d'aller au-delà de propos descriptifs, il importe de le questionner sur plusieurs dimensions de l'action, telles que le *contexte*, *l'intention*, le *jugement*, etc. Par ailleurs, les questions portant sur *l'intention* et sur le *déclaratif* qui ont caractérisé les entretiens menés par

les didacticiens ont favorisé les niveaux de réflexion les plus élevés (sur les *processus*, sur les *prémisses*). Le type de question posé aux étudiants semble influencer le niveau de réflexion mis en œuvre pour y répondre. En effet, plus le niveau d'une question dans la taxonomie du domaine cognitif est élevé, plus la réponse demandera un haut niveau de conceptualisation. Cependant, il semble que les enseignants ont tendance à poser trop de questions et que celles-ci mettent surtout en œuvre des opérations cognitives simples (Maulini, 2005).

D'autre part, nous ne pouvons pas établir de lien entre la compétence visée et les niveaux de réflexions présents, car il ne semble pas y avoir de tendance à cet égard. En effet, des niveaux de réflexion à l'oral inférieurs à ceux de l'écrit ont été notés pour la compétence 2, la compétence 4, la compétence 9 et la compétence 11.

De plus, lorsque nous observons les cases où la réflexion était absente ou inférieure au billet écrit, il ressort que ces parties d'entretiens ont eu lieu avec des superviseurs (5 cas sur 10) et des enseignants associés (4 cas sur 10). À nouveau, il ne peut pas s'agir d'une tendance, puisque notre échantillon est restreint.

CONCLUSION

La présente recherche porte sur une étude de neuf cas d'entretien sur le portfolio d'étudiants en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'UQAM. La problématique de cette recherche prend racine dans la place prépondérante de la pratique réflexive, en formation initiale des enseignants, comme outil de développement professionnel. Dans ce cadre, l'utilisation du portfolio professionnel pose un défi intéressant pour les formateurs universitaires et nous avons choisi de nous intéresser à l'entretien sur le portfolio comme moyen d'étayer la réflexion des étudiants. Cette recherche avait comme objectif de décrire les modèles d'entretien de différents intervieweurs et la pratique réflexive des étudiants et de faire le portrait des tendances et relations qui en émergent. Il importe de rappeler que les données ont été suscitées par la chercheuse, puisqu'aucun dispositif d'entretien sur le portfolio n'est en place dans ce programme actuellement. À ce jour, les recherches sur la question sont peu nombreuses et s'intéressent surtout à des modèles d'entretien précis, établis dans certaines universités.

Nous avons donc voulu observer et analyser des entretiens sur le portfolio menés par des enseignants associés, des superviseurs de stage ainsi que des didacticiens, qui enseignent dans le programme en question. Ces personnes étaient libres de poser les questions qu'elles souhaitaient, puisque la seule consigne était de questionner l'étudiant pour en apprendre davantage sur les écrits présents dans le portfolio. Nous avons ciblé trois billets pour chaque catégorie d'intervieweurs, en lien avec des compétences professionnelles liées à leur expertise. Le cadre théorique nous permettant d'analyser les modèles d'entretiens reposait sur l'entretien critique

(Perraudau, 1998, 2002 ; Piaget et Cartalis, 1947), le dialogue pédagogique (Gaté et La Garanderie, 2012 ; La Garanderie, 1989 ; Le Poul, 2002) et l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2011). C'est ce dernier modèle qui s'est avéré être le plus représenté dans notre échantillon.

Les quatre étudiants participant à cette recherche en étaient tous à leur quatrième et dernière année de formation au BÉPEP. Les réflexions présentes dans leur portfolio ont été analysées à l'aide de la grille de codage des niveaux de réflexion de Kember (1999), d'après la théorie de Mezirow (2001), tout comme leurs propos lors des entretiens. Les quatre étudiants ont été rencontrés en entretiens sur le portfolio accompagnés d'intervieweurs (enseignants associés, superviseurs de stage et didacticiens); trois étudiants ont été rencontrés deux fois chacun et un étudiant a été rencontré par les trois catégories d'intervieweurs. Les réflexions ont aussi été analysées en fonction des processus du modèle de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) et des connaissances métacognitives mobilisées (Lefebvre-Pinard et Pinard, 1985).

L'intérêt de notre recherche réside donc dans son caractère exploratoire. En effet, l'analyse de ces neuf cas d'entretiens permet d'entrevoir des caractéristiques favorisant la pratique réflexive des étudiants selon l'expertise des intervieweurs.

À la lumière des portraits que nous avons dressés, il semble que chaque intervieweur (enseignant associé, superviseur et didacticien) adopte un angle différent lorsqu'il pose des questions visant à élucider une action. Nous pensons que la pratique professionnelle de chacun d'eux oriente leurs questions et oblige les étudiants à réfléchir différemment. Ainsi, il pourrait être intéressant, dans le cadre d'un dispositif d'entretien sur le portfolio, de varier les catégories d'intervieweurs afin de permettre aux étudiants d'aborder ces différents angles de réflexion. Cependant, il serait sans doute plus simple et réaliste d'amener les superviseurs, en les formant à cet égard, à

opter pour différents angles lorsqu'ils questionnent les stagiaires. En effet, le superviseur occupe d'emblée un rôle dans lequel il mène des entretiens auprès des stagiaires et il se doit aussi d'établir un climat de confiance.

À l'instar de Donnay et Dreyfus (1999), nous croyons que le climat affectif joue un rôle de première importance lors d'une relation de mentorat telle que celle vécue lors des entretiens sur le portfolio. Il importe donc également, dans la mesure du possible, que l'intervieweur connaisse l'étudiant préalablement à l'entretien. De plus, il nous apparaît que le fait de choisir l'intervieweur place l'étudiant dans une posture favorable à la réflexion. Or sur le plan logistique, il est peu réaliste d'envisager cela à grande échelle.

Enfin, nous n'avions pas demandé aux intervieweurs de préparer leurs questions. Cependant, trois l'ont fait. À notre avis, il en résulte des entretiens plus structurés et moins de digressions de la part de l'un ou de l'autre des protagonistes. La recherche insiste d'ailleurs sur l'importance qu'accordent les étudiants au fait d'être bien guidés lorsque les réflexions sont faites oralement (Singh, 2008) et au rôle actif que doit jouer l'intervieweur (Kaywork, 2011). Outre le fait de questionner l'étudiant, nous pensons que l'intervieweur doit bien connaître les exigences données pour l'écriture des billets du portfolio. Cela lui permet d'évaluer sommairement la qualité des réflexions écrites et par la suite, de donner une rétroaction à l'étudiant au fur et à mesure de l'entretien. Il a été démontré que le simple fait de donner cette rétroaction favorise la réflexion de l'étudiant et lui permet de se réajuster, si nécessaire (Duijnhouwer, Prins et Stokking, 2012).

Sur le plan méthodologique, il nous a semblé important de varier les thèmes abordés lors de l'entretien. En effet, certains étudiants semblaient naturellement moins intéressés par certaines compétences, ce qui a pu expliquer que leurs réflexions à leur sujet soient de niveau moins élevé. Comme nous l'avons dit précédemment, nous

avons choisi les compétences sur lesquelles portaient les entretiens. Cependant, nous laissons toujours la possibilité aux étudiants et aux intervieweurs d'aborder d'autres contenus provenant du portfolio. Lorsque cela s'est produit, nous avons constaté que certains contenus plus personnels (expériences antérieures, stages hors Québec, passions et intérêts, etc.) favorisaient des réflexions de haut niveau. La recherche de Kaasila (2012) corrobore nos observations, car elle a établi que les contenus autobiographiques du portfolio contribuent à la construction sur l'identité professionnelle de l'étudiant, et tel que l'affirme Perrenoud (2004), la pratique réflexive est une condition essentielle au développement de cette identité.

En somme, cette recherche présente des limites qu'il est important de souligner. Comme nous l'avons mentionné, la petite taille de notre échantillon ne permet pas de généraliser nos résultats à une population plus grande d'étudiants. De plus, notre échantillon n'étant pas aléatoire, il s'avère que les quatre étudiants participant à la recherche présentaient des profils similaires sur certains plans. Ils avaient manifesté leur intérêt pour la recherche et étaient ouverts à présenter leur portfolio, ce qui n'est pas le cas de tous les étudiants. En effet, nous avons eu l'occasion de constater que certains étudiants ont des réserves à l'endroit du portfolio et des dispositifs l'entourant. Il serait donc intéressant d'observer, chez ces derniers, les retombées de l'entretien sur le portfolio.

De plus, la prise de données lors des entretiens se faisait en présence de la chercheure. Bien que nous nous étions assurée d'être discrète, nous avons noté que certains participants semblaient s'adresser à nous. En effet, certains participants nous regardaient, plutôt que l'autre participant. Certains s'adressaient à nous durant l'entretien, pour valider leurs questions. À chaque fois, nous avons rassuré les participants et rétabli notre rôle dans le cadre des entretiens. Cependant, il est possible que les résultats aient été contaminés involontairement par la chercheure (Van der Maren, 2004). En effet, les participants ont peut-être cherché à plaire à la chercheure

en ajustant leurs conduites aux attentes présumées de celle-ci. En ce sens, il pourrait être intéressant que l'entretien ne soit vécu qu'en présence des deux personnes concernées, puisque cela limiterait ce biais.

Cette recherche présente donc un portrait sommaire d'entretiens sur le portfolio permettant d'entrevoir les modalités favorisant la pratique réflexive des étudiants. Dans ce domaine récent, il est primordial que d'autres recherches se penchent sur les conditions à mettre en place pour faire de cette pratique un réel outil de développement professionnel. Il pourrait être intéressant de faire une étude longitudinale sur les retombées de l'entretien sur le portfolio durant les quatre années de la formation initiale. Par ailleurs, il serait pertinent d'étudier les possibilités d'utiliser l'entretien sur le portfolio lors de l'insertion professionnelle des enseignants. De manière plus large, la recherche devra poser les jalons de ce que Oudart et Leclercq (2011) nomment la « didactique de l'accompagnement à l'écriture professionnelle en milieu universitaire ».

APPENDICE A



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (Participant étudiant)

Étude de cas d'entretiens sur le portfolio favorisant la pratique réflexive chez des
étudiants en enseignement au préscolaire et au primaire

IDENTIFICATION

Étudiant-chercheur responsable du projet : Karine Labelle

Programme d'enseignement : Maîtrise en éducation

Adresse courriel : labelle.karine@uqam.ca

Téléphone : XXX-XXX-XXXX

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet visant à identifier les techniques d'entretien qui facilitent les échanges sur le portfolio et le développement de la pensée réflexive chez les étudiants.

Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Mme Sylvie Viola, professeure du département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 2549 ou par courriel à l'adresse : viola.sylvie@uqam.ca.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à donner une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de parler du contenu des réflexions présentes dans votre portfolio ainsi que de la manière dont vous vous y êtes pris pour construire ces réflexions.

Cette entrevue sera enregistrée numériquement (vidéo et audio) avec votre permission et prendra environ 1 heure de votre temps. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec le responsable du projet (il pourrait s'agir de votre lieu de travail ou d'un bureau à l'UQAM, à votre convenance). La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

Dans le cadre de cette recherche, nous souhaitons que vous participiez à trois entrevues avec les personnes suivantes : un enseignant associé, un superviseur et un didacticien. Vous nous proposerez les noms de ces personnes et nous prendrons contact avec elles. Cependant, pour des raisons de disponibilités de ces personnes ou d'autres raisons, il est possible que nous ne puissions pas vous rencontrer pour les trois entrevues. Vous en serez alors avisé rapidement.

AVANTAGES ET RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des techniques d'entretien permettant aux étudiants de développer leur pensée réflexive en regard de la construction du portfolio professionnel. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Cependant, si pour quelques raisons que ce soit certaines questions vous rendent inconfortable, vous demeurez libre de ne pas y répondre sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet et sa directrice de recherche, Mme Sylvie Viola, auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (les enregistrements numériques vidéo et audio ainsi que les transcriptions codées) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale de celui-ci. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis, à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter le responsable du projet au numéro XXX-XXX-XXXX pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de la recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : savard.josee@uqam.ca.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature du participant :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

APPENDICE B



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (Participant enseignant)

Étude de cas d'entretiens sur le portfolio favorisant la pratique réflexive chez des
étudiants en enseignement au préscolaire et au primaire

IDENTIFICATION

Étudiant-chercheur responsable du projet : Karine Labelle

Programme d'enseignement : Maîtrise en éducation

Adresse courriel : labelle.karine@uqam.ca

Téléphone : XXX-XXX-XXXX

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet visant à faire le portrait d'entretiens facilitant les échanges sur le portfolio et le développement de la pensée réflexive chez les étudiants.

Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Mme Sylvie Viola, professeure du département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 2549 ou par courriel à l'adresse : viola.sylvie@uqam.ca.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à rencontrer un étudiant lors d'une entrevue individuelle. Au cours de cette entrevue, il vous sera demandé de questionner l'étudiant en regard du contenu des réflexions présentes dans son portfolio ainsi que sur la manière dont il s'y est pris pour construire ces réflexions.

Cette entrevue sera enregistrée numériquement (vidéo et audio) avec votre permission et prendra environ 1 heure de votre temps. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec le responsable du projet (il pourrait s'agir de votre lieu de travail ou d'un bureau à l'UQAM, à votre convenance). La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

AVANTAGES ET RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des techniques d'entretien permettant aux étudiants de développer leur pensée réflexive en regard de la construction du portfolio professionnel. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Cependant, si pour quelques raisons que ce soit certaines questions vous rendent inconfortable, vous demeurez libre de ne pas y répondre sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet et sa directrice de recherche, Mme Sylvie Viola, auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codée) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale de celui-ci. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs, vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis, à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter le responsable du projet au numéro XXX-XXX-XXXX pour des questions additionnelles sur celui-ci. Vous pouvez également discuter avec la

directrice de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de la recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat, au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : savard.josee@uqam.ca.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature du participant :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

BIBLIOGRAPHIE

(2012). Antidote HD version 6.1. Montréal, Druide Informatique

Akkari, Abdeljalil, et Denis Perrin. 2006. «La rapport au savoir : Une approche féconde pour reconstruire l'école et la formation des enseignants / The Relationship of Knowledge: A productive approach to rebuilding the school and training teachers». 2006, vol. 41, no 1. En ligne. <<http://mje.mcgill.ca/article/view/509>>.

Allal, Linda K. 2007. «Évaluation dans le contexte de l'apprentissage situé». In *La qualité en éducation : pour réfléchir à la formation de demain*, Matthis Behrens, p. 39-56. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Beck, Robert J., et L. Bear Sharon. 2009. «Teacher's self-assessment of reflection skills as an outcome of e-folios». In *Evaluating Electronic Portfolios in Teacher Education*, IAP, p. 1-22. Charlotte.

Bélair, Louise. 1999. *L'évaluation dans l'école nouvelles pratiques*. Coll. «Pratiques & enjeux pédagogiques». Paris: ESF, 125 p.

Berrill, Deborah P., et Emily Addison. 2010. «Repertoires of practice: Re-framing teaching portfolios». *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, p. 1178-1185.

Bertone, Stefano, S. Charliès et Y. Clot. 2009. «Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants». *Le travail humain*, vol. 72, no 2, p. 105-125.

Bourdoncle, Raymond. 1991. «La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines». *Revue française de pédagogie*, vol. 94, p. 73-91.

Boutin, Gérald. 1993. «Les recherches sur la triade et leur contribution à la formation

- des enseignantes et enseignants». In *La Recherche en formation des maîtres détournement ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?*, Hélène Hensler, p. 287. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Boutin, Gérald, et Louise Julien. 2000. *L'obsession des compétences son impact sur l'école et la formation des enseignants*: Montréal Éditions nouvelles, 107 p.
- Burch, Vanessa C., et Janet L. Seggie. 2008. «Use of a structured interview to assess portfolio-based learning». *Medical Education*, vol. 42, no 9, p. 894-900.
- Butler, Philippa (2006). A Review Of The Literature On Portfolios And Electronic Portfolios
- Chamoso, J. M., et M. J. Cáceres. 2009. «Analysis of the reflections of student-teachers of mathematics when working with learning portfolios in Spanish university classrooms». *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, no 1, p. 198-206.
- Chartrand, Suzanne-Geneviève, et Christiane Blaser. 2008. «Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières: apports et limites de la notions de rapport à l'écrit». In *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*, p. 107-127. Namur [Belgique]: Presses universitaires de Namur.
- Correa Molina, Enrique. 2004. «Exploration des ressources du superviseur de stage lors d'entretiens post-observation en classe». Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.
- , 2005. «Les savoirs du superviseur lors de l'entretien postobservation». In *Des savoirs au coeur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage*, p. 289-304. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Davis, Carol Lynn, et Ellen Honan. 1998. «Reflections on the Use of Teams to Support de Portfolio Process». In *With Portfolio in Hand*, Nona Lyons.

- Davis, Elizabeth A. 2006. «Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters». *Teaching and Teacher Education*, vol. 22, no 3, p. 281-301.
- De Cock, Geneviève, Bénédicte Wibault et Léopold Paquay. 2006. «Le processus de réflexion sur la pratique professionnelle: des modèles à construire». In *Développer des compétences en enseignement: quelle place pour la réflexion professionnelle?*, p. 25-44. Montréal: Acfas.
- De Rijdt, C., E. Tiquet, F. Dochy et M. Devolder. 2006. «Teaching portfolios in higher education and their effects: An explorative study». *Teaching and Teacher Education*, vol. 22, no 8, p. 1084-1093.
- Desjardins, Julie, et Hélène Hensler. 2006. «Pourquoi l'approche par compétences oblige-t-elle à reconsidérer le rôle de la réflexion dans la formation des enseignants?». In *Développer des compétences en enseignement : quelle place pour la réflexion professionnelle?*, p. 5-23. Montréal: Acfas.
- Desjardins, Richard. 2002. *Le portfolio de développement professionnel continu*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill, 108 p.
- Desrosiers, Pauline, et Colette Gervais. 2000. *Portrait des stages dans les programmes de formation à l'enseignement : au préscolaire-primaire et au secondaire au Québec*. Québec: Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, 280 p.
- Deum, Mélanie, et Sabine Vanhulle. 2008. *Portfolio et démarches socio-réflexives en enseignement et formation*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 150 p.
- Develay, Michel. 2007. *Donner du sens à l'école*, 6e éd.. Coll. «Collections : Collection Pratiques & enjeux pédagogiques». Issy-les-Moulineaux: ESF, 123 p.
- Dewey, John. 1933. *How we think a restatement of the relation of reflective thinking*

to the educative process. Boston: D. C. Heath, 301 p.

-----, 2004. *Comment nous pensons*. Paris: Les empêcheurs de penser en rond, 293 p.

Dezutter, Olivier, et Thérèse Doré. 2006. «Le rapport à l'écriture des étudiants en formation initiale à l'enseignement à l'Université de Sherbrooke: atout ou obstacle au développement d'une réflexion professionnelle?». In *Développer des compétences en enseignement : quelle place pour la réflexion professionnelle?*, p. 69-85: Montréal : Association francophone pour le savoir.

Doly, Anne-Marie. 2006. «La métacognition: de sa définition par la psychologie à sa mise en oeuvre à l'école». In *Apprendre et comprendre : place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Gérard Toupiol, p. 84-124. Paris: Retz.

Donnay, Jean. 2006. *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Sherbrooke : Éditions du CRP ; Namur : Presses universitaires de Namur, 190 p.

Donnay, Jean, et Amos Dreyfus. 1999. «Le rôle du mentor dans un dispositif d'apprentissage par situations problématiques (A.S.P.) comme entrée dans le développement professionnel de futurs enseignants». *Res Academica*, vol. 17, no 1-2, p. 125-144.

Donnelly, Anna M. 2005. «Let Me Show You My Portfolio!: Demonstrating Competence through Peer Interviews». *Action in Teacher Education*, vol. 27, no 3, p. 55-63. In *ProQuest Social Sciences Premium Collection*.

Doyon, André , et Richard Desjardins (2004). Le portfolio de développement professionnel comme outil d'intégration en formation initiale en enseignement. Vie pédagogique, supplément électronique. 9 décembre 2004: 1-8 p

Dreyfus, H., et S. Dreyfus. 1986. *Mind over machine the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York Free Press, 231 p.

Duijnhouwer, Hendrien, Frans J. Prins et Karel M. Stokking. 2012. «Feedback providing improvement strategies and reflection on feedback use: Effects on students' writing motivation, process, and performance». *Learning and Instruction*, vol. 22, no 3, p. 171-184.

Enz, B.J. , D.J. Freeman et M.B. Wallin. 1996. «Roles and responsibilities of the student teacher supervisor : matches and mismatches in perception.». In *Preparing tomorrow's teachers : The field experience. Teacher Education Yearbook IV*, p. 131-150.

Fenstermacher, Gary D., et Virginia Richardson. 1994. «L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement.». *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 1, no 1, p. 157-181.

Flavell, J.-H. 1976. «Metacognitive aspects of problem solving». In *The Nature of intelligence*, Lauren B. Resnick et University of Pittsburgh. Learning Research and Development Center, p. 231-236. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.

Gaté, Jean-Pierre, et Antoine de La Garanderie. 2012. *Pratiquer le dialogue pédagogique à l'université : avec un texte inédit d'Antoine de La Garanderie*. Lyon: Chronique sociale, 103 p.

Gaudreau, Louise. 2011. *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal: Guérin, vi, 297 p.

Gervais, Colette, et Pauline Desrosiers. 2005a. «L'accompagnement aux différentes étapes du parcours des stagiaires». In *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*, Desrosiers Pauline, p. 63-108: Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.

-----, 2005b. «Les visites de supervision: un contexte favorable aux interactions enrichissantes et à la mise en relation de savoirs?». In *Des savoirs au coeur de la profession enseignante*, p. 389-409.

Gosselin, Manon. 2005. «Les conceptions du rôle de l'enseignant associé et leur

impact sur les savoirs valorisés lors d'un deuxième stage en enseignement au secondaire». In *Des savoirs au coeur de la profession enseignante*, p. 427-442. Sherbrooke: Éditions du CRP.

Gossman, Peter. 2008. «Teaching Development--Experience and Philosophy (Using the Tree Rs)». *Teacher Education Quarterly*, vol. 35, no 2, p. 155-169.

Goupil, G. 1998. «Le portfolio, vers une pratique réflexive de l'enseignement». *Vie pédagogique*, vol. 107, no avril-mai, p. 38-40.

Goupil, Georgette, et Guy Lusignan. 1993. «Le portfolio, une approche systémique de l'évaluation». In *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville, Québec: Gaëtan Morin.

Granberg, Carina (2010). E-portfolios in teacher education 2002-2009. *European Journal of Teacher Education*. 33: 309-322 p

Guillemette, François, et Monique L'Hostie. 2011. *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement*. Québec: Presses de L'Université du Québec, xx, 261 p.

Haigh, Neil. 2005. «Tertiary Teacher Development: Connecting Policy, Personal Theory and Practice». In *Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities*, M. Denicolo Pam: Taylor & Francis.

Haston, Warren, et Joshua A. Russell. 2012. «Multiple Constituent Mentoring: A Policy for Capitalizing on Authentic Learning Contexts in University Curricula». *Arts Education Policy Review*, vol. 113, no 4, p. 129-135. Consulté le 2013/02/03.

Hensler, Hélène, Céline Garant et Marie-Josée Dumoulin. 2001. «La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation». *Recherche et formation*, vol. 36, p. 29-42.

- Holborn, Pat, Marvin Wideen et Ian Harold Andrews. 2003. *Devenir enseignant*. Montréal: Éditions Logiques, 436 p.
- Imhof, Margarete, et Christin Picard. 2009. «Views on using portfolio in teacher education». *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, p. 149-154.
- Jonnaert, Philippe. 1997. «La formation didactique des enseignants en questions». *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 4, no 2, p. 163-184.
- Kaasila, Raimo, et Anneli Lauriala. 2012. «How do pre-service teachers' reflective processes differ in relation to different contexts?». *European Journal of Teacher Education*, vol. 35, no 1, p. 77-89. In *tfh*. EBSCOhost.
- Kaywork, Jennifer L. 2011. «Analyzing student teacher reflective practice». Thèse de doctorat, New Brunswick, New Jersey, Graduate School of Education, Rutgers University, 215 p.
- Kember, David. 1999. «Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow». *International Journal of Lifelong Education*, vol. 18, no 1, p. 18 - 30.
- Klatte, Maria, Kirstin Bergstroem et Thomas Lachmann. 2013. «Does noise affect learning? A short review on noise effects on cognitive performance in children». *Frontiers in Psychology*, vol. 4. En ligne. <http://www.frontiersin.org/Journal/Abstract.aspx?s=305&name=developmental_psychology&ART_Doi=10.3389/fpsyg.2013.00578>.
- Knapper, Christopher, et W. Alan Wright. 2001. «Using Portfolios to Document Good Teaching: Premises, Purposes, Practices». *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 2001, no 88, p. 19-29.
- Kolb, David A. 1984. *Experiential learning experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, xiii, 256 p.

La Garanderie, Antoine de. 1984. *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Coll. «Paidoguides 23.». Paris: Le Centurion, 124 p.

-----, 1989. *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris: Le Centurion, 124 p.

Lacourse, France, et Hélène Hensler. 2008. «L'usage du portfolio de compétences autour des stages comme catalyseur de la réflexion et du développement professionnel». In *Les stages en formation à l'enseignement [ressource électronique] : pratiques et perspectives théoriques*, Colette Gervais et Enrique Correa Molina, p. 195-218. Québec: Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lai, Guolin, et Brendan Calandra. 2010. «Examining the effects of computer-based scaffolds on novice teachers' reflective journal writing». *Educational Technology Research and Development*, vol. 58, no 4, p. 421-437.

Le Cornu, Rosie. 2005. «Peer mentoring: engaging pre-service teachers in mentoring one another». *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 13, no 3, p. 355-366. In *tjh*. EBSCOhost.

Le Poul, Huguette. 2002. «Le dialogue pédagogique». *Recherches et éducatons*.

Lebel, Christine. 2005. «La réflexion en formation pratique». In *Se former pour mieux superviser*, p. 64-72. Montréal: Guérin.

Lee, Hea-Jin. 2005. «Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking». *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, no 6, p. 699-715.

Lefebvre-Pinard, M., et A. Pinard. 1985. «Taking charge of one's cognitive activity: A moderator of competence.». In *Moderators of competence*, p. 191-211. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.

Legendre, Renald. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3e éd. Montréal: Guérin, xiv, 1554 p.

- Lévesque, Marcienne, et Émilienne Boisvert. 2001. *Portfolio et formation à l'enseignement : théorie et pratique*. Outremont, Québec: Outremont, Québec : Éditions Logiques, 135 p.
- Lyons, Nona. 1998a. «Constructing Narratives for Understanding: Using Portfolio Interviews to Scaffold Teacher Reflection». In *With Portfolio in Hand: Validating the New Teacher Professionalism*, Nona Lyons, p. 103-119. New York.
- Lyons, Nona 1998b. «Portfolio Possibilities: Validating a New Teacher Professionalism». In *With Portfolio in Hand*, Nona Lyons, p. 11-22. New York: Teachers College Press.
- MaKinster, James, Sasha Barab, William Harwood et Hans Andersen. 2006. «The Effect of Social Context on the Reflective Practice of Preservice Science Teachers: Incorporating a Web-Supported Community of Teachers». *Journal of Technology and Teacher Education*, vol. 14, no 3, p. 543-579.
- Mansvelder-Longayroux, Désirée D. , Douwe Beijaard et Nico Verloop. 2007. «The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers». *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, p. 47-62.
- Marcos, Juanjo Mena, Emilio Sanchez et Harm H. Tillema. 2011. «Promoting teacher reflection: what is said to be done». *Journal of Education for Teaching*, vol. 37, no 1, p. 21-36. En ligne. <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02607476.2011.538269>>. Consulté le 2014/07/28.
- Maulini, Olivier. 2005. *Questionner pour enseigner et pour apprendre : le rapport au savoir dans la classe*. Coll. «Questionner pour enseigner & pour apprendre». Issy-les-Moulineaux: Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur p.
- McArdle, Felicity , Sue Walker et Kathy Whitefield (2010). Assessment by Interview and Portfolio in a Graduate School Program. *Journal of Early*

Childhood Teacher Education. 31: 86-96 p

MEQ (1992). Faire l'école aujourd'hui et demain: un défi de maître. Direction générale de la formation et des qualifications. Québec, Ministère de l'Éducation: 21 p En ligne.
<http://centrededocumentation.mels.gouv.qc.ca/index.php?acode=osvsimplesearch&quicksearchstr=baccalaur%C3%A9at+enseignement>.

----- (2001). *La formation à l'enseignement - Les orientations - Les compétences professionnelles*. Québec, Les Publications du Québec En ligne.
http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/antérieur/formation_ens.pdf.

Merhan, France. 2011. «Alternance et réflexivité: Entre savoirs académiques et savoirs professionnels». In *Se professionnaliser par l'écriture: quels accompagnements?*, Martine Morisse, Louise Lafortune et Françoise Cros, p. 37-57. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Mezirow, Jack. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*: San Francisco, Calif. Jossey-Bass p.

-----, 2001. *Penser son expérience : une voie vers l'autoformation*: Lyon : Chronique sociale, 264 p.

Mottier Lopez, Lucie, et George Hoefflin. 2008. «Une évaluation située authentique; l'exemple d'un portfolio sous forme d'études de cas en formation à l'enseignement spécialisé». In *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement : deux regards, l'un québécois et l'autre suisse*, p. 35-56. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Mottier Lopez, Lucie, et Sabine Vanhulle. 2008. «Portfolios et entretiens de co-évaluation: des leviers de la professionnalisation des jeunes enseignants». In *Évaluer pour former : outils, dispositifs et acteurs*

Gilles Baillat et éducation Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en. Bruxelles: Bruxelles : De Boeck.

Murzeau, Sylvie (2002). Analyse comparative. Recherches et éducations. En ligne.
<<http://rechercheseducations.revues.org/index3.html>>.

Noël, Bernadette. 1991. *La métacognition*: Paris Éditions universitaires; Bruxelles De Boeck-Wesmael p.

Noël, Bernadette, M. Romainville et J.-L. Wolfs. 1995. «La métacognition: facettes et pertinence du concept en éducation». *Revue française de pédagogie*, vol. 112, p. 47-56.

Oudart, Anne-Catherine, et Gilles Leclercq. 2011. «Contribution à une didactique de l'accompagnement à l'écriture professionnelle en milieu universitaire». In *Se professionnaliser par l'écriture: quels accompagnements?*, Martine Morisse, Louise Lafortune et Françoise Cros, p. 105-127. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Pasche Gossin, Françoise. 2010. «Une approche centrée sur l'activité d'un formateur d'enseignants: réflexions à propos d'un entretien en dyade». *Éducation et francophonie*, vol. 38, no 2, p. 6-20.

Pelliccione, Lina, et Glenda Raison. 2009. «Promoting the scholarship of teaching through reflective eportfolios in teacher education». *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, vol. 35, no 3, p. 271-281.

Perradeau, Michel. 1998. *Échanger pour apprendre l'entretien critique*. Paris: A. Colin, 159 p.

-----, 2002. «L'entretien de type critique: un dispositif pour comprendre l'élève et l'aider à se comprendre». *S'entretenir*, vol. 1.

Perrenoud, Philippe. 1993. «Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19, no 1, p. 59-76. In *Érudit*. Érudit : <http://www.erudit.org/>.

-----, 2004. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant professionnalisation et raison pédagogique*: Issy-les-Moulineaux ESF, 219 p.

Pharand, Joanne, et Paul Boudreault. 2011. «Enseignants associés et superviseurs: perception des uns à l'égard des autres et collaboration réciproque.». In *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement*, p. 121-141. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Piaget, Jean, et E. Cartalis. 1947. *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant par J. Piaget avec la collab. de E. Cartalis Et autres*. Coll. «Actualités pédagogiques et psychologiques». Neuchâtel, Suisse: Delachaux & Niestlé, 204 pages p.

Portelance, Liliane, Colette Gervais, Michel Lessard et Paul Beaulieu (2008). La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires, Cadre de référence, Rapport de recherche présenté à la Table MÉLS-Universités. Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport En ligne. <http://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_depste/documents/Rapport_Cadre_reference_2009.pdf>.

Portelance, Liliane, Chantal Lainey et Catherine Van Nieuwenhoven. 2010. «Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire». *Éducation et francophonie*, vol. 38, no 2, p. 21-38.

Pultorak, Edward G. 1996. «Following the developmental process of reflection in novice teachers : Three years of investigation». *Journal of teacher education*, vol. 47, no 4, p. 283-291.

Raby, Carole, et Sarah Boegner-Pagé (2010). Le portfolio professionnel : une démarche réflexive en constante évolution... Montréal, UQAM: 14 p En ligne. <http://www.moodle.uqam.ca/coursv2/file.php/5616/Document_de_presentation_portfolio_prof_vfabreege_cohorte2009aucomplet.pdf>.

Reid, E. Shelley. 2008. «Mentoring Peer Mentors: Mentor Education and Support in the Composition Program». *Composition Studies*, vol. 36, no 2, p. 51-51-

79,163. In *ProQuest Education Journals*.

Rhodes, Jean, Ranjini Reddy, Jennifer Roffman et Jean B. Grossman. 2005. «Promoting Successful Youth Mentoring Relationships: A Preliminary Screening Questionnaire». *The Journal of Primary Prevention*, vol. 26, no 2, p. 147-167.

Rowley, James B. 1999. «The Good Mentor». *Educational Leadership*, vol. 56, no 8, p. 20-22.

Ryan, Mary. 2011. «Improving reflective writing in higher education: a social semiotic perspective». *Teaching in Higher Education*, vol. 16, no 1, p. 99-111. Consulté le 2011/10/17.

Saint-Pierre, Lise. 1994. «La métacognition, qu'en est-il?». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, no 3, p. 529-545.

Schön, Donald A. 1983. *The reflective practitioner how professionals think in action*, Pbk. Coll. «Harper torchbooks ; 5126». New York: Basic Books, x, 374 p.

-----, 1994. *Le praticien réflexif - À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon. Coll. «Formation des maîtres». Montréal: Logiques, 418 p.

Service de soutien à la formation de l'Université de Sherbrooke. 2010. «Multiplication des outils de portfolio dans la formation universitaire». En ligne. <http://www.usherbrooke.ca/ssf/veille/dossiers-de-veille/portfolio/#c53343>. Consulté le 2011/11/02.

Shulman, L.S., et J.H. Shulman. 2004. «How and what teachers learn: a shifting perspective». *Journal of Curriculum Studies*, vol. 36, no 2, p. 257-271.

Shulman, Lee. 1998. «Teacher Portfolios: A Theoretical Activity». In *With Portfolio in Hand*, Nona éd Lyons, p. 23-37. New York: Teacher College Press.

Shulman, Lee S. 1987. «Assessment for Teaching: An Initiative for the Profession». *The Phi Delta Kappan*, vol. 69, no 1, p. 38-44.

Singh, Penny. 2008. «Oral and Written Reflection in Practice Management: An Action Research Approach». *Systemic Practice and Action Research*, vol. 21, no 2, p. 171-185.

St-Arnaud, Yves (2003). *L'Interaction Professionnelle : efficacité et coopération*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal En ligne. <http://site.ebrary.com/lib/uqam/docDetail.action?docID=10176844>.

Tardif, Jacques. 1992. *Pour un enseignement stratégique l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques, 474 p.

Van der Maren, Jean-Marie. 2004. *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2e éd., 2e tirage 2004. Coll. «Méthodes en sciences humaines,». Bruxelles: De Boeck, 502 p.

Van Manen, Max. 1977. «Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical». *Curriculum Inquiry*, vol. 6, no 3, p. 205-228.

-----, 1997. *Researching lived experience human science for an action sensitive pedagogy*, 2nd. London, Ont.: Althouse Press, xviii, 202 p.

Vanhulle, Sabine. 2009. *Des savoirs en jeu aux savoirs en "je" : cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Coll. «Collections : Exploration. Recherches en sciences de l'éducation». Bern: Peter Lang, 287 p.

Vermersch, Pierre. 2004. «Aide à l'explicitation et retour réflexif». *Éducation permanente*, vol. 160, no 3, p. 71-80.

-----, 2011. *L'entretien d'explicitation*, 7e éd. Issy-les-Moulineaux: ESF, 220 p.

Vermunt, Jan D., et Nico Verloop. 1999. «Congruence and friction between learning and teaching». *Learning and Instruction*, vol. 9, no 3, p. 257-280.

Viola, Sylvie, Christian Dumais et Geneviève Messier. 2012. «Approche-programme et activités de communication orale en formation des maitres selon un processus de répartition spiralaire des contenus». In *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université*, Réal Bergeron et Ginette Plessis-Bélair, p. 147-164. Côte Saint-Luc: Éditions Peisaj.

Yao, Yuankao, Jennifer Aldrich, Karen Foster et Uzziel Pecina. 2009. «Preservice Teachers' Perceptions of an Electronic Portfolio as a Tool for Reflection and Teacher». *Journal of Educational Research & Policy Studies*, vol. 9, no 1, p. 25-43.

Zeichner, Ken, et Susan Wray. 2001. «The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know». *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, no 5, p. 613-621.